



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

CAMILA SILVA DOS SANTOS

**ANÁLISE DO LUGAR OCUPADO PELA SOCIOLOGIA NOS DOCUMENTOS
NORTEADORES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

RECIFE

2022

CAMILA SILVA DOS SANTOS

**ANÁLISE DO LUGAR OCUPADO PELA SOCIOLOGIA NOS DOCUMENTOS
NORTEADORES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do grau de licenciado em Ciências Sociais.
Orientador: Prof.º Drº. Marcos Aurélio Dornelas da Silva.

RECIFE

2002

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Camila Silva dos

Análise do lugar ocupado pela sociologia nos documentos norteadores do ensino
médio no Brasil / Camila Silva dos Santos - Recife, 2022
77, tab.

Orientador(a): Marcos Aurélio Dornelas da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Sociais -
Licenciatura, 2022.

1. BNCC. 2. Currículo. 3. Sociologia. I. Silva, Marcos Aurélio Dornelas da
(Orientação). II. Título.

300 CDD (22.ed.)

AGRADECIMENTOS

Por meio desta monografia, se finda mais um ciclo em minha trajetória. Logo, agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais Ana Lúcia e Sandro José por sempre acreditar em minha capacidade além da dedicação de toda uma vida. Agradeço também aos parentes que de algum modo me ajudaram nessa caminhada.

Agradeço a todos os docentes com quem tive a oportunidade de aprender a importância da dúvida, da crítica e da honestidade intelectual na constituição do conhecimento junto a várias trocas e experiências acadêmicas. Agradeço também ao professor Marcos Dornelas, pela orientação e suporte dados ao longo da construção desse trabalho.

Frente a essa manifestação de gratidão atribuo aos demais remanescente do curso de ciências sociais agradecimentos a Juliana, Nayara, Denilson, Paulo Gabriel, Eduardo Duarte, Eduardo Borba, Joaquim, Murilo, Alef, Andrey, Marcela, Derick, Vitória em especial agradeço à minha querida Rafaela Arruda, sou feliz por ter compartilhado essa experiência ao lado dessa mulher admirável. Cada vivência nos ambientes da Universidade Federal de Pernambuco constituíram questões existenciais fundamentais à minha lapidação frente às diferenças, incertezas e amargores da existência.

EPÍGRAFE

“O ponto do meu trabalho é mostrar que a cultura e a educação não são simplesmente hobbies ou pequenas influências. Eles são extremamente importantes na afirmação de diferenças entre grupos e classes sociais e na reprodução dessas diferenças.”

Pierre Bourdieu

RESUMO

A Lei nº 13.415/2017 mudou a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio, definiu uma nova orientação curricular, para a criação dos currículos nas unidades escolares a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, o Novo Ensino Médio se estrutura por uma base comum e por uma parte diversificada composta pelos itinerários formativos. Diante disso essa pesquisa é centrada numa investigação exploratória, descritiva e analítica, com ênfase qualitativa cuja revisão teórica dar-se pelas contribuições de Bourdieu e Passeron em seu conceito da violência simbólica suas contribuições pode ser colocadas numa análise que enfoque políticas curriculares de modo a permitir compreender as implicações das disputas e conflitos curriculares presentes na normatização de um currículo comum. Nesse sentido, esse trabalho problematiza a disputa curricular e o lugar destinado a sociologia na orientação curricular no ensino médio. A análise de conteúdo foi utilizada a fim de verificar a hipótese central e para identificar as continuidades e rupturas existentes entre a BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). A partir da BNCC houve uma valorização de alguns componentes curriculares em detrimento de outros, uma perda de identidade epistêmica das ciências humanas além da subordinação dos conteúdos curriculares a habilidades .

Palavras - Chave: BNCC. Currículo. Sociologia.

ABSTRACT

Law nº 13.415/2017 changed the LDB - Law of Guidelines and Bases of National Education and established changes in the structure of secondary education, defined a new curricular orientation, for the creation of curricula in school units based on the National Common Curricular Base (BNCC). In this way, the New Secondary School is structured around a common base and a diversified part made up of training itineraries. In view of this, this research is centered on an exploratory, descriptive and analytical investigation, with a qualitative emphasis whose theoretical review is given by the contributions of Bourdieu and Passeron in their concept of symbolic violence, their contributions can be placed in an analysis that focuses on curricular policies in order to allow understand the implications of disputes and curricular conflicts present in the standardization of a common curriculum. In this sense, this work problematizes the curricular dispute and the place assigned to sociology in curricular guidance in high school. Content analysis was used in order to verify the central hypothesis and to identify existing continuities and ruptures between the BNCC, the National Curricular Parameters of Secondary Education (PCN+) and the National Curricular Guidelines (DCNs). From the BNCC, there was an appreciation of some curricular components to the detriment of others, a loss of epistemic identity of the human sciences, in addition to the subordination of curricular contents to skills .

Keywords: BNCC. Resume. Sociology.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência da ocorrência de palavras plenas no PCN+	40
Tabela 2- Organização do currículo escolar de acordo com o PCN +	41
Tabela 3- Frequência da ocorrência de palavras plenas nas DCNs	46
Tabela 4 - Organização do currículo escolar de acordo com DCNs	48
Tabela 5 - Frequência da ocorrência de palavras plenas na BNCC	60
Tabela 6 - Organização do currículo escolar de acordo com a BNCC	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 TEORIA E METODOLOGIA	17
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	24
1.2 A TÉCNICA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO	26
2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1996)	32
3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	37
4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	45
5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

A educação se constitui historicamente como um espaço de conflito de modo que o campo escolar seja alvo de disputa política e ideológica. No Brasil com a Constituição Federal de 1988, no período de redemocratização houve a busca por consolidar no país uma educação capaz de viabilizar o pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, na qual está presente a noção de acesso universal à educação formal como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Esses princípios norteadores de uma concepção de educação mais abrangente também foram reafirmados em documentos oficiais posteriores que propuseram uma reforma da educação nacional e uma profunda redefinição de seus fundamentos pedagógicos. Nestes termos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996 (LDB/96)¹, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1997)², (PCN +, 2002)³ e as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica (DCNs, 2013)⁴, entre outros documentos oficiais procuraram redefinir os rumos da educação nacional.

Nesse sentido, a sociologia enquanto componente curricular no ensino médio cumpre o papel de agregar em suas dimensões epistemológicas e metodológicas a formação cidadã de agentes sociais e a autonomia do sujeito. Entretanto, com a Reforma do Ensino Médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018), houve uma reconfiguração normativa para a criação dos currículos em território nacional o que pode ter atingido a sociologia e ter provocado sua dissolução de modo a afetar sua identidade epistêmica no ensino médio. Nesse sentido, neste trabalho busca-se o lugar relegado a sociologia na orientação curricular, a qual supostamente se consolida como melhora educacional, além disso veremos a quais interesses envolve as disputas curriculares.

Os fundamentos de uma base comum cujo objetivo é orientar a construção de currículos nas unidades escolares no país, foi inicialmente proposta na Constituição Federal de 1988. Essa proposta reapareceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Contudo, a construção de uma base comum curricular só voltou a ser discutida no ano de 2014, no Plano Nacional de Educação.

¹A sigla LDB será neste trabalho utilizada em referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

²A sigla PCNEM neste trabalho é utilizada em referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³A sigla PCN+ será utilizada neste trabalho em referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares para o Ensino Médio.

⁴A sigla será utilizada neste trabalho em referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica.

A Educação Básica no Brasil é composta por Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como está estabelecido pela Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996. Entretanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB de 1996. Sob muitas controvérsias e polêmicas instituiu a reorganização da estrutura do ensino médio composto a partir de então por uma base comum e por uma parte diversificada

Em nosso trabalho teremos como foco analisar o lugar da sociologia na BNCC do ensino médio e comparar com o espaço que o componente ocupa nos PCNs e nas DCNs. Assim como veremos, a institucionalização do ensino de sociologia na educação básica foi marcada por sua intermitência, a entrada e saída no currículo escolar.

A BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, é um dos documentos norteadores das práticas pedagógicas em nível nacional. O âmbito de conflito envolvendo a normativa marca as polêmicas e controvérsias e disso decorre três versões do documento, a primeira uma versão preliminar, concluída em 2014. A segunda versão concluída em 2016 mas não implementada e a terceira versão, cuja última parte foi apresentada e promulgada em 2018. A segunda versão da BNCC, criada e disponibilizada para discussão pública entre os anos de 2015 e 2016, baseou-se nos direitos e objetivos de aprendizagem, ao passo que a versão final estabeleceu seus princípios a partir das noções de habilidades e competências.

Diante disso, a criação de uma nova versão da BNCC foi instituída a partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT) junto a reforma do Ensino Médio, posta em vigor através de uma medida provisória (nº 746), sob a qual não houve nenhuma discussão prévia com a comunidade escolar e com a sociedade civil. Houve a indagação acerca da possível motivação política implicada nessas ações. O ministro da educação Mendonça Filho, escalado para o cargo pelo presidente interino Michel Temer, defendeu as modificações da organização e os currículos no ensino médio ao argumentar ser uma urgência frente aos índices de evasão escolar e ao baixo desempenho dos discentes. Mendonça, no mesmo discurso⁵, afirmou ainda que a educação estava acima das divergências e conflitos políticos e ideológicas. Ademais veremos como essa suposta urgência se apresenta na normativa.

O cenário de polêmica e divergência sobre essa orientação curricular nacional despertou a minha atenção e interesse em compreender esse movimento de mais uma orientação curricular no Brasil. Aliado a sua legitimidade em colocar um mínimo no quesito

⁵ “Mendonça Filho defende urgência da reforma do Ensino Médio” Disponível em: [Reforma do ensino médio e ocupações em escolas marcam 2016: veja | Agência Brasil \(ebc.com.br\)](http://reforma.do.ensino.medio.e.ocupacoes.em.escolas.marcam.2016.veja|AgênciaBrasil(ebc.com.br).). Acesso em 01 de Out. de 2022..

aprendizagens assim como se encontra presente nas legislações na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs, 2013) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)⁶.

Esse trabalho terá como foco analisar o lugar da sociologia na BNCC (2018) do ensino médio e comparar com o espaço que o componente ocupa nos PCN+ e nas DCNs. Assim como veremos, a institucionalização do ensino de sociologia na educação básica foi marcada por sua intermitência, a entrada e saída no currículo escolar. Desse modo as reformas educacionais modificam o papel social da sociologia dentro da educação bem como a sua representação construídas ao longo de sua trajetória adquirem um papel importante, permitem refletir sobre o imaginário e as expectativas que existem e que têm sido difundidas a respeito de sua especificidade e de sua importância (ou não) na educação básica.

Conforme sinaliza Martins (2012) a sociologia⁷ emergiu no século XIX como um resultado, enquanto desenvolvimento cultural da constituição do processo de modernidade, em conjunto uma das formas de elaboração de uma autoconsciência intelectual da emergência da modernidade. Desde de então a sociologia se consolidou como área científica cuja especificidade se dá pela sua especificidade metodológica e epistemológica em estudar as relações sociais e suas implicações políticas, culturais e socioeconômicas.

A institucionalização da sociologia no Brasil se deu com a proposta de Rui Barbosa em 1870 enquanto disciplina para o curso de Direito e como disciplina obrigatória da educação secundária na ocasião da Reforma da Educação Secundária de Benjamin Constante em 1890, e não se efetivou.

Nas primeiras décadas do século XX a Sociologia aparece nos currículos das escolas normais, cursos preparatórios (últimos anos do ensino secundário, posteriormente colegial e hoje Ensino Médio) e superiores. Desse modo, entre 1925 e 1942, com a vigência da Reforma Rocha Vaz e depois com a de Francisco Campos em 1931, a sociologia passou a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória. Por conseguinte em vários momentos históricos, políticos, a sociologia foi excluída e retorna ao currículo da educação básica, houve momentos em que passou a ser disciplina optativa, sendo incluída por alguns Estados outros não.

A trajetória da sociologia enquanto componente curricular na última etapa da educação básica pode ser verificado no PCNs de Ciências Humanas além dos trabalhos

⁶ Sigla utilizada em referência ao Plano Nacional de Educação.

⁷ Segundo Moraes (2003) o uso da nomenclatura sociologia se deve ao fato dela ter sido incluída no nível médio antes que surgissem os cursos superiores de Ciências Sociais, embora ela sirva como espaço curricular para o desenvolvimento e transmissão de conteúdos de: Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

acadêmicos que abordam a temática e, documentos oficiais ou autores clássicos que tratam desse percurso histórico (MICELI, 1987; FARIA, 2002; FREITAS, 2014; MORAES, 2003; SILVA, 2009). Tendo em vista o caráter de intermitência da sociologia destaco a ausência da disciplina entre os anos de 1942 a 1981, no ensino secundário brasileiro e sua retomada emblemática com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no 9394/96, em seu artigo 36 inclui a sociologia como parte obrigatória que se integra a outras disciplinas de forma interdisciplinar como conhecimento necessário ao exercício da cidadania.

A aparição da sociologia na LDB/96 se fez incerta uma vez que faltava um tratamento de autonomia em relação aos componentes curriculares os quais poderiam ser abordados de modo interdisciplinar pelas demais componentes. Nesse ínterim em 2001 o presidente na época Fernando Henrique Cardoso vetou⁸ a emenda da nova LDB/96, proposta pelo Deputado Federal Padre Roque no artigo, que incluía a disciplina de sociologia como obrigatória no currículo do Ensino Médio. Desse modo, a sociologia só foi tratada como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio com a alteração da LDB/96 através da Lei 11.684 de 2008 (FIDELIS, 2020).

De acordo com Fidelis (2020) em 2003 a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sinalizou positivamente para o projeto de lei nº 1.641, de autoria de Ribamar Alves (PSB/MA), mais uma vez tratava acerca da obrigatoriedade da disciplina (em conjunto com Filosofia), sendo encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE), presidido pelo sociólogo César Callegari.

Após anos de discussão, em 2006 o parecer foi encaminhado ao plenário da Câmara, sinalizando para a aprovação do projeto. Entre outras coisas, o documento apontou para a necessidade da inclusão das disciplinas, uma vez que 15 estados já havia efetivado as duas matérias em seu currículo obrigatório, e mais 2 unidades federativas que vinham trabalhando-as em perspectiva optativa, além de ressaltar, várias vezes, que as matérias já figuravam como obrigatórias desde a LDB/96, embora seu formato não fosse estruturado e que, por conta disso, inúmeros sistemas educacionais excluía esses conteúdos exatamente pela ausência pré-estabelecida da forma (FERREIRA; SANTANA, 2018).

⁸ O presidente vetou o projeto aprovado no Congresso Nacional no dia 08/10/2001. O referido projeto tramitou durante quatro anos no Congresso Nacional. Na justificativa do projeto ressalta-se que os conteúdos relativos à sociologia e a filosofia necessitam de uma abordagem específica desenvolvida por professores formados nesta área do conhecimento. Assim, dificilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos em outros componentes curriculares, adequada para o cumprimento dessa tarefa, com docentes que não tenham a formação plena e conforme ser insatisfatório o texto da atual LDB. Quanto a isso ver BRASIL, CÂMARA FEDERAL. Projeto de lei nº 3.178 de 20 de abril de 1997. Altera o artigo 36 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

Após propor algumas mudanças e inúmeras discussões em torno do assunto, o projeto acabou sendo aprovado por unanimidade na Comissão de Educação da Câmara e homologada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. Encaminhado novamente para a Câmara, agora para apreciação geral dos congressistas, já como lei nº 11.684, essa movimentação ainda duraria quase dois anos, sendo que a aprovação em definitivo ocorreria no fim do primeiro semestre de 2008, com a sanção feita pelo presidente em exercício, José de Alencar (PR) no governo do (PT).

Em um texto publicado antes da aprovação da Lei 11.684 de 2008, intitulado “A educação como prioridade” (2008), César Callegari analisou alguns desafios para a Educação no país e, em um dos tópicos, discutiu a questão da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia. Como defesa dessa ação, o autor argumentou que, desde que as disciplinas foram retiradas em definitivo (tomando como base o início dos anos 1990) e as disciplinas técnicas (língua portuguesa e matemática) tiveram maior carga horária, o índice de desempenho dos alunos (em especial os da rede pública de São Paulo, extrato o qual o autor analisou com mais profundidade) caiu exponencialmente, indicando que a eliminação dessas duas áreas não contribuiu para um melhor desempenho dos alunos, como muitos especialistas da época colocavam como argumento (CALLEGARI, 2008).

Diante desse cenário vamos abordar a permanência da sociologia no Ensino Médio a partir da LDB 9394/96, seja através do veto de sua obrigatoriedade enquanto disciplina no Ensino Médio, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), e agora a partir da Lei 13.415/2017 que altera a LDB/96, flexibilizando os componentes curriculares por área de conhecimento e itinerários formativos, suspendendo a sua obrigatoriedade nos três anos do Ensino Médio e reorganizando competências e habilidades não mais por componente curricular, mas por área do conhecimento o que será discutido mais à frente podendo acarretar diluição e descaracterização dos componentes curriculares nas áreas do conhecimento, sob alegação da interdisciplinaridade, “atratividade” e possibilidade de escolha aos discentes via itinerários formativos, o que supostamente traria dentre outras coisas mais autonomia aos mesmos (ANDRÉ, 2021).

Assim como está previsto na Reforma do Ensino Médio e nas orientações da BNCC, as mudanças propostas para a construção dos currículos passou do conteúdo para a competência e habilidades, o que pode causar a descaracterização das singularidades da sociologia em sua prática pedagógica. Desse modo faz-se necessário compreender a sociologia na ótica da BNCC a fim de traçar dados reflexivos acerca desse componente curricular, isto é, como se caracteriza e qual seu lugar na BNCC.

Argumentamos que a orientação curricular proposta na BNCC pode ser um elemento reprodutor da violência simbólica, um instrumento de poder que institui conteúdos historicamente valorizados pelas classes dominantes com ênfase no lugar que a sociologia ocupa na BNCC. Tendo em vista o cunho da política educacional, a Reforma do Ensino Médio materializada na BNCC veremos qual a relação currículo e relação de poder, de modo a analisar em que medida a orientação curricular se configura como uma violência simbólica.

Para atingir nossos objetivos recorreremos à abordagem teórica de Pierre Bourdieu e Passeron em suas contribuições à teoria da violência simbólica na busca por melhor entender a relação curricular. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, descritiva e analítica do tipo qualitativa, o foco aqui está nos dados que o processo pode oferecer, na observação com a intenção de descrever e entender as características de um determinado contexto (FONSECA, 2002). Assim sendo, pretendo pesquisar o lugar da sociologia na orientação curriculares, portanto, essa pesquisa constitui importantes questões sociológicas.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo de compreender o lugar destinado a sociologia e quais as implicações no currículo da educação básica esse trabalho se estrutura em cinco sessões. Na primeira sessão se coloca o referencial teórico junto a metodologia a partir do conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron. Para ambos, a escola e sua seletividade de conteúdos escolares reproduz as desigualdades na medida que impõe um arbitrário cultural manifesto como violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1992). assim o arbitrário cultural produzidos e distribuídas pelo sistema educacional (escolar, leis, etc) numa complexa relação de contradição entre currículo e sociedade. Aliado a isso traremos as contribuições a metodologia de pesquisa, do tipo qualitativa.

Busca-se construir uma pesquisa documental de forma a analisar a base comum BRASIL, 2018). Em relação à interpretação dos dados, adotamos a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), Isto é, buscamos encontrar, antes de tudo, padrões nos dados e por conseguinte, possíveis relações entre estes padrões, o que viabiliza nesse processo criar categorias para explicações sociológicas acerca do lugar da destina a sociologia a partir das propostas curriculares presentes nos documentos legais que regem a educação no Brasil.

Na segunda seção discuto a contextualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Na terceira seção abordo os PCN + (2002) em seu contexto e segue-se a análise de conteúdo. Por conseguinte foi contextualizado e analisado as DCNs (2013) na quarta sessão. E por fim na quinta sessão ocupa-se a Reforma do Ensino Médio e a NBCC em conjunto com a análise. A partir da apresentação e análise dos dados esses documentos serão comparados.

No decorrer do trabalho a partir dos dados em diálogo com nosso referencial teórico, foi possível verificar que o lugar destinado a sociologia nas orientações legais se configura como uma violência simbólica. Observamos também como um currículo escolar pode ocultar interesses de classes e grupos específicos numa complexa relação contraditória entre estrutura social, capital econômico, produção e distribuição de mercadoria cultural (o conhecimento). Por fim segue-se a conclusão.

1 TEORIA E METODOLOGIA

Existem muitas discussões acerca das concepções de currículo escolar e esta discussão implica o saber sobre os conhecimentos que a humanidade produziu ao longo da história, uma vez que o currículo define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos diferentes níveis de ensino. (LIMA, 2011). Deve-se além disso compreender que, o currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. (APPLE, 2006). Neste sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. (SAVIANI, 2000).

Desse modo, o estudo do currículo possibilita diversas interpretações por ser uma palavra abrangente que permite vários significados, usos e finalidades tornando a sua definição um tanto divergente assim podemos traçar uma noção básica do currículo como muito mais do que uma listagem de conteúdos a serem ensinados nas escolas, mas como um conjunto de experiências educativas vividas pelos estudantes dentro do contexto escolar, como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças, valores que expressam e concretizam formal e informalmente o ensino, ou seja, tanto por meio do currículo prescrito como do currículo oculto.

O currículo se estrutura em uma parte explícita pré-definida tanto em nível nacional nos documentos oficiais tais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, quanto em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula elaborados pelos docentes. Portanto, essa dimensão curricular está registrada e documentada. Contudo, na escola não se ensina apenas o que está formalmente definido, existem ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, isto é, ocorre de maneira subliminar nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Michael Apple (2001; 2006) trabalhou essa categorização dessas aprendizagens informais como currículo oculto. Segundo ele, o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.

Diante disso, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer dos indivíduos para que se adequem às estruturas e ao funcionamento da sociedade estabelecida. A esse ponto temos de voltar nossa atenção haja vista tais características estarem presentes na base comum em seu princípio pedagógico, nesse

ponto recorreremos a Michael Apple a fim de elucidar essa dimensão da normativa curricular, a base comum. Quanto aos objetivos secundários presentes na base temos:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Discutir currículo neste trabalho é imprescindível à medida que realizamos uma interlocução com a sociologia enquanto componente curricular e a orientação curricular proposta na Base Nacional Comum Curricular. Essa articulação pode ser estabelecida mediante a seguinte problematização: Como o lugar destinado a sociologia presente na normativa curricular escolar pode se manifestar como violência simbólica?

Conforme veremos a análise dos documentos oficiais e do legislador envoltos na reforma do Ensino Médio, e em específico os impactos desta o componente disciplinar sociologia Sociologia apresenta-se como uma produção cultural atrelada a referências teóricas, produtos também culturais, isto é, uma produção-reprodução simbólica de um sistema de construção da realidade, atrelada a sistemas de poder simbólicos assim como a linguagem e a ciência.

Compreende-se que ao falar em currículo precisamos considerar as relações, influências e pressões que interferem no sistema escolar e que devem ser trabalhados pela escola, uma instituição inserida em um contexto social, que influencia sua organização e as atividades a serem desenvolvidas. A isso faremos referência aos trabalhos de Pierre Bourdieu e Passeron, a fim de problematizar a Reforma do Ensino Médio e a institucionalização de uma Base Nacional Curricular Comum.

Como o conceito de violência simbólica pode nos auxiliar nesse trabalho torna-se uma questão basilar uma vez que, se pressupõe que a escola não é uma dimensão neutra da política e sociedade como nos orienta Saviani (1999). Portanto, faz-se necessário compreendermos o centro de gravidade das discussões de Bourdieu e Passeron, a arbitrariedade cultural⁹, isto é, a seleção de significados que define a cultura de um grupo ou classe como um sistema simbólico legítimo. A arbitrariedade se constitui na medida que a estrutura a função dessa cultura não é dada, não podendo ser deduzida de nenhum princípio

⁹ Valores e significados arbitrários capazes de se impor como cultura legítima. Numa sociedade de classes, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes. Uma cultura imposta como legítima pelas classes dominantes. (BOURDIEU; PASSERON, 2012).

universal, não faz parte da natureza das coisas e nem da natureza humana, é produto de condições sociais.

Como veremos no decorrer desse trabalho a dominação da ação pedagógica dominante (currículo) ocorre através da inculcação de conhecimentos e práticas dos quais a ação pedagógica dominante define o valor do mercado econômico e simbólico. Não obstante faz-se possível tomar o sistema educacional como objeto sociológico a fim de averiguar a dissimulação legítima dos conteúdos curriculares (SAVIANI, 1999).

Os conceitos bourdieusianos auxiliam a elucidar as normativas e os sistemas de educação, como sistemas simbólicos que são tanto estruturas estruturantes quanto estruturas estruturadas. Estruturantes, uma vez que estruturam o trabalho pedagógico e epistemológico. Estruturam, o princípio desse trabalho, suas práticas e representações, que objetivamente podem ser regulamentadas e reguladas, formando o *habitus*¹⁰, como um sistema de disposições duráveis, num campo¹¹, seja este, físico ou simbólico, bem como, a própria efetivação e reprodução do arbitrário cultural dominante. E por sua vez estão estruturados pelas normatizações oficiais e manuais do sistema educacional conforme veremos.

A teorização acerca do sistema de ensino enquanto violência simbólica foi desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1992). Neste trabalho os autores argumentam que a sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material. De acordo com Saviani a violência simbólica ocorre por várias vias, mas a principal é o sistema educacional de ensino. (SAVIANI, 1999).

Conforme Bourdieu (1989) a violência simbólica se refere a toda forma de coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante, isto é, à dominação quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com que essa relação se dissimule como natural. A isso temos:

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a

¹⁰ *Habitus*: Sistema de disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturantes constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 1989).

¹¹ *Campo*: Espaço social estruturado e conflitual, no qual os agentes sociais ocupam uma posição definida pelo volume e pela estrutura do capital eficiente no campo, agindo segundo suas posições nesse campo (BOURDIEU, 1989).

dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados. (BOURDIEU, 1989, p.11)

Podemos perceber que a sociologia de Bourdieu tem o foco em objetivar e desvendar as imposições simbólicas, revelando a realidade objetiva por detrás das construções arbitrárias que conservam a ordem estabelecida. A destruição deste poder de imposição “supõe a tomada de consciência do arbitrário” (BOURDIEU, 1989, p. 15), a descoberta da realidade objetiva e a desconstrução da crença inculcada entre os dominados. Somente a formulação e o triunfo de um discurso heterodoxo contrário ao senso comum legitimado poderiam reverter esse processo e dotar de poder as classes dominadas.

A ênfase da violência simbólica como forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se manifesta na criação contínua de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante. Assim, para Bourdieu, é o meio de exercício do poder simbólico.

Os condicionamentos materiais e simbólicos emergem na relação indivíduo e sociedade no complexo de interdependência. haja vista que, a posição social ou o poder que detemos na sociedade não dependem apenas do volume de dinheiro que acumulamos ou de uma situação de prestígio que usufruímos por possuir escolaridade ou qualquer outra particularidade de destaque, mas está na articulação de sentidos que esses aspectos podem assumir em cada momento histórico. Quanto a isso, Bourdieu e Passeron buscam refutar a dimensão neutra proposta pela escolarização formal.

De acordo com Bourdieu (1989;1992), por meio do habitus ocorre a efetivação e legitimação das relações de poder, isto é, a arbitrariedade cultural no âmbito do campo, um espaço de lutas e que pressupõe um determinado capital. É importante compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas que nele se geram, esse jogo nos remete a refletir o lugar da sociologia no sistema educacional, na escola, na produção e compartilhamento do capital cultural, se há algum prestígio e qual seu valor simbólico.

A mobilização do conceito violência simbólica, busca relacionar a ação institucionalizada, isto é, o sistema escolar a partir das orientações normativas assim como a

presente na BNCC, mais especificamente a do ensino médio. Dessa maneira temos segundo Bourdieu e Passeron a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP). "poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima" (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 27). A ação pedagógica (AP) que se exerce através da autoridade pedagógica (AuP) se realiza através do Trabalho Pedagógico (TP) via conteúdos, arbitrário cultural manifesto no currículo desse modo temos :

[...] como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1992. p. 44)

A escola compreendida como reprodutora do capital cultural da classe dominante foi analisada por Bourdieu e Passeron (1992). Os autores observaram que o ensino manifesto na ação pedagógica tende a assegurar a violência simbólica legítima, já que toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário. Essa inculcação da cultura da classe dominante ocorre, segundo os autores, por meio do habitus que tende a reproduzir a integração intelectual e moral. Assim, a função do ensino é a de legitimar a cultura dominante com a finalidade de conservação social e de perpetuação das relações de classe. A escola contribui para convencer o indivíduo a permanecer no seu lugar, o seu lugar “natural”.

No discurso escolar que se dissemina a violência simbólica é sentida quando se nota o domínio implícito de uma classe perante outra, quando essa impõe sua definição de educação sobre os dominados. (BOURDIEU, 1989). Haja vista esse molde ser manifesto a partir do currículo o qual é definido os conhecimentos legítimos a serem transmitidos em sala de aula. Nesse sentido, a escola exige dos discentes valores, crenças, gosto e postura dos grupos dominantes a dita cultura universal, e o maior efeito da violência simbólica o reconhecimento, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber fazer tradicionais, por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados.

O currículo, nesse sentido, é tratado como um instrumento de poder na escola, uma vez que ele constitui as subjetividades dos alunos. Logo, com base na Reforma do Ensino

Médio, composto por uma base comum mais uma parte diversificada, o foco se volta para os componentes como Português, Matemática, o que se verifica, entre outros fatores, pela maior carga horária dedicada a eles durante todo o ensino médio. Junto ao componente Língua Estrangeira, são os conhecimentos considerados obrigatórios no ensino médio estabelecidas como obrigatórias. A forma como seus conteúdos são implementados na escola, pode manifestar a violência simbólica, que se apresenta da forma mais oculta, quando se estabelecem na estrutura do seio escolar fazeres curriculares que se contrapõem à própria natureza dos indivíduos, não gerando significados (BRASIL, 2018).

Para Bourdieu e Passeron (1992) toda cultura escolar é arbitrária; segundo os autores, a escola é uma instituição social que favorece a ocultação da realidade das relações sociais, impondo a cultura dominante. Toda ação pedagógica é objetivamente uma manifestação violenta quando impõe, por meio de um poder arbitrário, uma invasão cultural; a violência é notada no inculcar nos alunos uma cultura de uma classe em particular, em considerá-los como seres desconstituídos.

E pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 22).

As contribuições de Bourdieu e Passeron são importantes na medida em que trata da educação e que toma a escola em seus condicionantes sociais. Nesse ponto temos a problematização do sistema de ensino, visto pelo senso comum como neutro; ou em abordagens científicas que tendem a dissociar a reprodução cultural e sua correspondência com a reprodução social. “AP tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 25). A partir disso, Bourdieu e Passeron concluíram que o sistema de ensino opera para atender os objetivos e interesses das classes e grupos dominantes exercendo a violência simbólica via a seletividade cultural, a legitimidade da configuração curricular manifesta na ação pedagógica.

Assim como nos aponta Saviani (1999) a teoria da violência simbólica nos ajuda a compreender um sistema educacional que não entende e contextualiza as condicionantes sociais não é capaz de eliminar a marginalização social uma vez que, ao impor conhecimentos, conteúdos (via ação pedagógica) estabelecidos por grupos e classes dominantes reproduz-se a ordem, se simula uma suposta inclusão a exemplo tal como está

proposto na reforma do ensino médio, a ideia de flexibilização apenas institui uma, valorização de disciplinas em detrimento de outras o que se caracteriza violência no âmbito simbólico.

De acordo com Pereira, Abranches e Araújo (2017) o sistema educacional por meio do tipo de violência simbólica também ensina; no entanto, vê os alunos como indivíduos sem conteúdo, em branco, sem história, e esse tipo de ensino, moldado pela classe dominante, pode ser útil para outros interesses em voga: o dos opressores. Nesse sentido se oculta os conflitos de classe. “AP escolar que reproduz a cultura dominante contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 21). Por conseguinte a ação pedagógica obtém êxito na medida que se apresenta como não arbitrária e sem qualquer vinculação com as classes sociais, manifestando-se como neutra a cultura escolar (os conhecimentos curriculares).

Enquanto disseminadora dos conhecimentos, a escola é portadora de um discurso supostamente não arbitrário e socialmente neutro. Por meio dele exerce, na perspectiva bourdieusiana, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Essas funções seria possível, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre os discentes. Nesse ponto ocorre a reprodução da estrutura social no âmbito cultural uma vez que, há uma invisibilização das desigualdades culturais dos alunos das diferentes classes sociais de modo que percebemos a existência de uma distribuição de capital cultural e uma seleção dos indivíduos.

De acordo com Bourdieu, os currículos como estão favorece alguns indivíduos em detrimento de outros assim como nos coloca:

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Na medida que temos presente na base comum a perspectiva de distribuição essencial de conhecimentos basilares a todos aliada a reforma do ensino médio com sua diversificação do currículo para supostamente atender as tais novas demandas da juventude veremos se há um engajamento do Estado em manter a democratização da educação ou se essa política de orientação para a organização curricular favorece um acesso desigual a escolarização formal conforme interesses de classes e grupos dominantes.

Como supracitado a ação pedagógica junto a autoridade pedagógica são instrumentos de dissimulação da violência simbólica que na BNCC se caracteriza hierarquização dos componentes curriculares privilegiados ou valorizando uns em detrimento de outros por exemplo maior delegação de componentes de traços mais utilitaristas ao modo de produção capitalista de viés técnico administrativo. Nesse sentido, vemos a escola e o sistema educacional através da ação pedagógica reproduzindo os ditames da classe dominante no âmbito simbólico. Essa ação é naturalizada e aceita e acatada pelos dominados e reproduzida pelos mesmos.

Diante disso, para ocorrer uma ação pedagógica efetiva é necessário um trabalho pedagógico, logo a produção de uma formação durável, isto é, um habitus, que irá interiorizar os princípios de um arbitrário cultural, para perpetuar-se após cessar a AP e assim,perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Vemos presente na BNCC a reprodução de um habitus, no que diz respeito à hierarquização das disciplinas, uma constante desvalorização das disciplinas das áreas de humanas, vistas muitas vezes como dispensáveis, principalmente Filosofia e Sociologia. Colocando desvalorização das mesmas.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho busca compreender mais uma orientação curricular a nível nacional. Temos, desse modo, por objetivo geral analisar como a organização curricular proposta na BNCC pode ser um elemento reprodutor da violência simbólica, um instrumento de poder que institui conteúdos historicamente valorizados pelas classes e grupos dominantes. Procuramos evidenciar tal violência simbólica demonstrando o lugar da sociologia ocupado na BNCC. Para chegarmos a esse objetivo precisamos incluir na análise os Parâmetros Curriculares Nacionais complementares para o Ensino Médio (2002) além de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Nesse sentido, para obter dados e verificar essa questão de pesquisa, este trabalho está organizado em quatro etapas. A primeira etapa busca as origens históricas da pedagogia das competências materializada num currículo voltado para as demandas produtivas e sua relação com a teoria do capital humano e todas as implicações de conflito e disputas pelo currículo.

No segundo momento vimos a partir de um referencial teórico pertinente como se dar a seleção de produção do conhecimento, suas disputas e relação com a ordem social estabelecida. Já na terceira etapa, está no qual nos ocupamos, se reserva para a elaboração do processo metodológico e o qual nos permitirá coletar e organizar os dados. Por fim, realizaremos a análise dos dados obtidos através das técnicas metodológicas empregadas, que serão detalhadas no tópico adiante. Conforme apresentado ao longo do trabalho, as informações apresentadas foram obtidas através de uma pesquisa bibliográfica. Nessa fase, os dados sobre a BNCC foram coletados através de uma busca guiada por palavras-chave, nas plataformas Google Acadêmico¹², e SciELO¹³, assim como no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁴. Além disso obteve-se informações de uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular do ensino médio (2018), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2013)

Nos primeiros contatos com o tema da monografia, foram consultados cerca de 35 trabalhos, entre eles artigos, dissertações e teses, escritos entre os anos de 2014 e 2021. Importante frisar que esse recorte temporal se dá em função do momento em que os debates sobre a criação de uma base curricular comum se intensificaram nos cenários político, acadêmico e educacional brasileiro.

O referencial teórico deste trabalho se fundamenta nas seguintes obras, A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino (1992) de Pierre Bourdieu e J. Passeron, O poder simbólico (1989) de Pierre Bourdieu é utilizado por sua pertinência ao tema. Diante disso essa pesquisa é centrada numa investigação exploratória, descritiva e analítica com ênfase qualitativa. Esse tipo de pesquisa busca ampliar o conhecimento acerca dos fenômenos, tendo em vista ser a realidade investigada a fim de trazer questões ainda não exploradas sobre o objeto de pesquisa (FONSECA, 2002).

A coleta de dados se deu a partir de análise realizada nos seguintes documentos: a Base Nacional Comum Curricular do ensino Médio, publicada em 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio publicado em 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 com ênfase referente a construção dos currículos do Ensino Médio, especificamente sobre trechos desses documentos. Uma vez que a análise de toda a extensão dos documentos envolveria trabalhar com tópicos que não se relacionam

¹² Mecanismo virtual de pesquisa que organiza e lista textos de ordem acadêmica.

¹³ Biblioteca digital, cooperativa e gratuita, que reúne periódicos científicos.

¹⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

diretamente com as perguntas que norteiam essa pesquisa, haja vista que esses documentos abarcam todas as etapas do ensino básico no Brasil.

Assim como supracitado, serão analisadas: a introdução geral do documento, os primeiros tópicos do capítulo cinco, a saber: o ensino médio no contexto da Educação Básica, A BNCC do ensino médio o tópico Currículos: BNCC e itinerários e a introdução do tópico Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: competências específicas e Habilidades. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares para o Ensino Médio as partes aqui utilizadas Competências e Habilidades e Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, mais especificamente Organização curricular do Ensino Médio e a Base nacional comum e a parte diversificada: integralidade.

De acordo com Flick (2009), é possível utilizar as duas técnicas de pesquisa tanto a qualitativa quanto a quantitativa, tendo em vista as peculiaridades do material ou a ordem das respostas que se obtém. Em vista da abordagem qualitativa, a partir do emprego das técnicas de leitura flutuante e análise do discurso, orientará o processo de construção de hipóteses e inferências, enquanto que a abordagem quantitativa, da qual deriva a técnica de contagem frequencial, se centrará na aferição da ocorrência de palavras plenas nos documentos. Na presente pesquisa recorreremos a ambas abordagens.

1. 2 A TÉCNICA DE ANÁLISE DO CONTEÚDO

De acordo com Fonseca (2002); Flick (2009); Bardin (2016) a análise dos dados numa pesquisa científica demanda técnicas e padronizações para se conferir os objetivos de pesquisa e com isso se faz saber que o manuseio de tais técnicas e ferramentas não se faz de modo aleatória, está relacionado a peculiaridade do material que se pretende analisar, assim como aos resultados que o pesquisador busca obter.

Uma vez que a análise do conteúdo desta pesquisa ser de ordem comunicativa precisamos de técnicas e ferramentas sistemáticas o qual permite transpor as primeiras impressões superficiais de modo a chegarmos ao real significado da mensagem. Por conseguinte, o conteúdo de análise nesta pesquisa ser de ordem comunicativa, faz se necessário o aplicar técnicas que nos permitam ultrapassar a leitura superficial e acessar as

perspectivas da realidade do que está sendo dito. A utilização dessas técnicas garante o rigor dos resultados obtidos, uma vez que estas são aplicadas de modo sistemático. O emprego dessas técnicas confere credibilidade aos resultados, pois estabelecem um caminho que permite ao leitor a verificação destes procedimentos.

Sendo assim as configurações dos dados da presente pesquisa a análise de conteúdo se dispõe como metodologia adequada para investigar o nosso objeto. Nesse sentido, utilizaremos Bardin (2016) para fundamentar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Conforme Bardin (2016) a análise de conteúdo pode ser definida como “Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p.15) tais conjunto de instrumentos metodológicos tem por finalidade alcançar conhecimentos acerca das condições de produção ou recepção das comunicações, e podem recorrer a indicadores, quantitativos ou não. Por meio desse conjunto de técnicas, essa metodologia utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para, inicialmente, construir uma descrição precisa, que possibilitará a realização dessas inferências (BARDIN, 2016).

Desse modo, a análise de conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo que possibilitará a realização dessas inferências (BARDIN, 2016). Nesse sentido, a análise de conteúdo é segundo Bardin:

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos, objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

A técnica de pesquisa análise de conteúdo defendida por Bardin (2016) se estrutura em três fases: 1) pré análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante. Desse modo temos,

1) Pré análise

- Leitura flutuante;
- Escolha dos documentos;
- (Re)formulação de objetivos;
- Hipóteses e a formulação de indicadores.

2) Exploração do material

- Criação das categorias.

3) Tratamento dos resultados

- Interpretação dos dados.

Na fase de pré análise, etapa fundamental da pesquisa, tendo em vista que nela se dar a organização do conteúdo a ser tratado nas próximas fases, conforme vimos os documentos analisados será Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que versa sobre o Ensino Médio. Os trechos submetidos a análise serão apenas os pertinentes a essa pesquisa. Ademais o corpus do trabalho, está em consonância a pertinência ao tema e ao referencial teórico, isto é, não se reduz a seletividade do tratamento a partir de deduções da pesquisadora, da representatividade e homogeneidade do documentos assim como nos orienta Bardin (2016).

Como a análise de conteúdo objetiva extrair o não dito da mensagem, dentro da pré análise será feita a leitura flutuante. Essa leitura cautelosa, a qual se dá atenção aos detalhes, para isso será necessário que este prossiga e retroceda no processo de decodificação, para melhor compreender o todo da mensagem, esse procedimento para permitir captar detalhes ocultos, úteis à formulação de hipóteses. Essa leitura é classificada ainda como: “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de brainstorming individual” (BARDIN, 2016, p. 75). Tendo em vista tais apontamentos, a técnica de leitura flutuante será aplicada a BNCC, os Parâmetros curriculares e as Diretrizes curriculares para a educação básica, em seguida será realizado o procedimento de descrição sistemática do conteúdo.

Na descrição será possível formular hipóteses e objetivos, ou verificar hipóteses pré estabelecidas. Assim como coloca Bardin que o referencial teórico da pesquisa deve ser considerado nesta atividade como hipóteses temos as afirmações provisórias que nos propomos a verificar (afirmar ou infirmar), de modo que os objetivos são classificados como a finalidade geral (o que se propõe ser orientação da pesquisa ou por uma instância exterior) (BARDIN, 2016).

Por conseguinte, no segundo momento a fase referente a exploração do material, dá continuidade à fase anterior. Nesse sentido, as decisões estabelecidas na pré análise serão aplicadas aos documentos. A partir da leitura flutuante, será realizada uma descrição densa,

em seguida, será realizada a codificação do material e a sua categorização. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento por fim decorre o processo de verificação das hipóteses e a apresentação das inferências.

A análise temática será a técnica empregada para chegarmos ao não dito nos textos, a análise frequencial de palavras também será utilizada. Através dessa técnica, as palavras e os temas que compõem os documentos analisados, serão elencados, visando a construção de unidades de significação. Já na segunda, a ocorrência das palavras será contabilizada; busca-se, através dessa técnica, identificar a predominância dos significantes nos textos analisados.

Assim como supracitado optou-se pela análise temática por sua correspondência com o que se busca compreender. Segundo Bardin, através da execução de uma análise temática, busca-se identificar quais os núcleos de sentido que compõem a comunicação. Tendo em vista isso, a presença ou frequência de aparição de certas palavras podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2016). Por meio desse percurso metodológico que os resultados brutos passam a ser significativos, logo informações devem ser reorganizadas evidenciando as características dos textos e as intenções do emissor. A segunda etapa denomina-se de codificação do material. De acordo com Bardin,

[...] a codificação corresponde a uma transformação — efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 2016, p.133) .

Com a obtenção dos dados brutos, partiremos para operações de codificação, no qual se concretize um recorte das unidades e a enumeração desta haja vista as regras de contagem que serão estabelecidas, e por último, uma classificação dessas unidades, de modo que seja possível agregá-las em categorias. As unidades podem ser de registro ou de contexto. Essas unidades, de acordo com Bardin (2016), devem ser pertinentes às características do material e aos objetivos da análise. Nesse sentido, se o objetivo da pesquisa busca-se compreender se a orientação curricular presente na BNCC em comparação com Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica pode ser um elemento de violência simbólica com ênfase no lugar da sociologia, desse modo as unidades, de registro e de contexto, devem fornecer índices que evidenciam essa problemática.

Podemos entender a unidade de registro como uma unidade de sentido codificada será por meio dessa unidade será possível realizar as operações de categorização e contagem

frequencial dos dados, o tipo de recorte do texto será realizado a nível semântico, isto é a partir do significado contido nas palavras.

Uma palavra ou tema pode ser uma unidade de registro. Em função do objetivo desta pesquisa e os resultados que buscamos alcançar, as unidades de registro deste trabalho serão temáticas. Essa escolha se fundamenta no uso geral dado ao tema quando este assume a posição de unidade de registro, ele é geralmente empregado com o propósito de estudar a motivação de opiniões, atitudes, valores e crenças (BARDIN, 2016).

A dimensão na qual as unidades de registro ganha sentido é por meio da unidade de contexto, ou seja, por via das unidades de contexto podemos acessar a significação das unidades de registro. As unidades de contexto podem ser as frases, quando a unidade de registro é a palavra, e os parágrafos, quando as unidades de registro são frases. Essas podem ser definidas de acordo com o tipo de material a decodificar, ou do quadro teórico.

O fator tomado como indicador será a frequência de aparição das unidades de registro. Em relação ao grau de importância das unidades de registro, se delineia a partir da quantidade de vezes que elas podem (ou não) aparecer. A medida frequencial simples, pode revelar o que é mais significativo para o emissor, portanto, será adotada na análise dos dados. (BARDIN, 2016).

As técnicas serão alternadas no processo de análise, logo usaremos tanto as quantitativas quanto as qualitativas, com vista na natureza dos indicadores. Na abordagem quantitativa, o foco será a frequência em que determinados elementos podem vir a aparecer, ao passo que na abordagem qualitativa, o foco recai sob as deduções e inferências realizadas a partir da análise dos acontecimentos. Em seguida, busca-se realizar a categorização das unidades de registro. Essa classificação foi possível graças aos elementos comuns.

Os dados brutos serão reorganizados, a partir da categorização e de modo a evidenciar detalhes não notados na leitura superficial do material analisado. Bardin orienta que, na análise de conteúdo, parte-se do princípio que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não induz a desvios, se faz vir elucidação índices invisíveis ao nível dos dados brutos. outrossim o objetivo é fornecer, por condensação, uma representação simplificada desses dados (BARDIN, 2016).

No caso da escolha pela categorização optou-se pela não apriorística, as categorias emergem durante o processo de classificação dos elementos. A fim de certificar a qualidade da análise, as categorias deverão excluir-se mutuamente, estabelecer homogeneidade entre os elementos que a compõem, ser pertinentes ao objetivo da pesquisa, objetivas e produtivas. Ao fim do processo de categorização, chegaremos na última fase da análise de conteúdo, a etapa

de tratamento dos resultados obtidos e o processo de geração das inferências. Inferências são induções feitas a partir dos fatos, assim conforme Bardin “[...] A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores referenciais no texto)” (BARDIN, 2016, p.137).

Quanto às inferências são colocadas sobre os elementos que compõem o mecanismo clássico da comunicação, são eles, a mensagem (constituída pela significação e pelo código) e o seu suporte e canal, e pode focar no emissor ou no receptor da mensagem como polos de inferência propriamente ditos (BARDIN, 2016).

Na presente pesquisa, a unidade de análise para a obtenção das inferências será por meio temático de mensagens e códigos contidos dos documentos analisados os quais analisaremos. Em relação a essa escolha nos pautamos nas colocações de Bardin

[...] muitas vezes, os conteúdos encontrados estão ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contêm, estruturam essas significações, ou então, às significações ‘segundas’, que as primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores. Todos esses sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro.” (2016, p.135) .

Assim como foi supracitado percebemos como se dá o processo metodológico da análise do conteúdo, logo delimitado o percurso da metodológico e apresentado a nossa perspectiva teórica, pertinentes aos objetivos de pesquisa além da coleta dos dados nos resta nos próximos capítulos fazer a análise dos documentos propriamente dita bem como interpretação dos dados.

De modo como foi colocado serão analisados trechos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, publicada em 2018, os Parâmetros Curriculares Nacionais Complementares para o Ensino Médio publicado em 2002 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica publicado em 2013.

Por conseguinte vamos da leitura dos documentos para uma breve descrição e, posteriormente, para a construção de hipóteses. Na sequência, em cada documento, será realizada uma contagem frequencial¹⁵ de palavras plenas¹⁶, buscando identificar quais são as unidades de significação mais frequentes nos textos e se tais resultados obtidos auxiliam para elucidar as hipóteses levantadas. Com isso, vamos por meio de uma análise temática, categorizar os dados coletados.

¹⁵ Em Bardin (2016) são palavras portadoras de sentido.

¹⁶ Fizemos a Análise de Densidade de Textos disponível no site: wordcounter360.com. Nesta ferramenta é possível contar de modo automático a quantidade de ocorrências de palavras, o que facilitou sobremaneira o estudo do código dos textos.

2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1996)

Em torno do ano de 1986, ainda sob os impactos do regime militar, mas com o crescimento das forças democráticas e da pressão popular, se planejava no Brasil uma nova constituição que garantisse de fato a redemocratização do país. A educação estava entre as pautas que culminou na constituição de 1988 (NERVIS, 2009)¹⁷

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, como um direito fundamental, está especificado nos artigos 205 a 214. são elencados, os princípios e objetivos, os deveres da União, Estados, Distrito Federal e municípios para o cumprimento desse direito. Toda a estrutura educacional brasileira, dentro dos diversos níveis e modalidades, o sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas, está ancorado nesses artigos. Aliado a isso, existem outros documentos relevantes a respeito do direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90)¹⁸ o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001)¹⁹.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada em 1996, estabelece pontos de partida para organização do ensino no Brasil em todas as suas modalidades. O documento, de caráter normativo, é dividido em cinco títulos e ao longo deles é definido: o que é a educação, em que âmbitos ela se desenvolve, quais são os seus princípios e diretrizes, como esta atividade deve ser organizada e com que objetivos, assim como estabelece que a família, a comunidade, as escolas, estados e municípios possuem um papel central nesse processo. No quesito organização curricular, pelo qual me interessa particularmente, a atual legislação confirma os parâmetros que passam a orientar as ofertas educacionais na nova ordem da economia mundial (FRIGOTTO, 2002).

Segundo Alves (2022), a primeira LDB foi elaborada em 1961, uma versão nova foi aprovada em 1971 e a terceira,, foi sancionada em 1996. Muitos educadores já estavam envolvidos na discussão de um Estado-Educador que não apenas se preocupasse, mas privilegiasse a educação escolarizada, tornando o acesso e a permanência na escola, ao longo dos anos, cada vez maior, tendo em vista os graves problemas imersos,não apenas restritos a educação, assim como também em todos os setores do país.

¹⁷NERVIS, E. L. A Nova LDB e as Mudanças na Prática Escolar. Constantina, 08 de agosto de 2009.

¹⁸ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em :[L10172 \(planalto.gov.br\)](http://L10172.planalto.gov.br). Acesso em: 25 Out. de 2022

¹⁹ Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em :[L10172 \(planalto.gov.br\)](http://L10172.planalto.gov.br). Acesso em: 25 de Out. de 2022.

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) elaborado em 1987 veio acompanhado do manifesto da escola pública e gratuita. Não foi a primeira vez que os educadores iniciaram uma campanha nacional pela educação. Em 1932, sob a liderança do Professor Anísio Teixeira, os pioneiros da Educação lançaram seu manifesto, e na década de 1950, um outro foi escrito, sob a direção do Professor Florestan Fernandes, também em amparo da escola pública. Através das discussões organizadas pelo FNDEP, e com a participação da sociedade civil, surgiu a primeira das duas propostas para a LDB, denominada como projeto Jorge Hage²⁰. Essa versão foi apresentada na Câmara dos Deputados (ALVES, 2022).

A segunda proposta foi articulada com o apoio do então presidente Fernando Collor de Mello (PTB) por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa. O texto final da Lei de Diretrizes e Bases finalmente veio a ser sancionado em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e seu ministro da educação Paulo Renato Souza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge buscando atender às cláusulas constitucionais e é resultado de um longo processo de tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Se alongando por oito anos de tramitação no Congresso Nacional, foi finalmente sancionada em 20 de dezembro de 1996, e promulgada sob o número 9394. Frente ao cenário conflituoso, a questão quanto ao seu cumprimento estaria em função dos reais avanços para a educação nacional (SAVIANI, 1999).

Conforme Saviani (2008) a LDB/96 normatiza e direciona, o caminho que a educação brasileira deve seguir. a Lei contém em suas linhas as indicações fundamentais que garantem a organização dos sistemas educacionais do país. Enquanto lei nacional de educação orienta os princípios educativos, especifica os níveis e modalidades de ensino, regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema de educação nacional. Como supracitado a LDB/96 envolve interesses, tanto de ordem política, econômica ou estrutural, de forma a intervir nas instituições públicas quanto privadas, abrangendo todos os aspectos da organização da educação do país.

²⁰ “ LDB o processo de tramitação”. Disponível em: [SciELO - Brasil - Apresentação: LDB - o processo de tramitação Apresentação: LDB - o processo de tramitação](#). Acesso em: 28 de Nov. 2022.

Uma lei de viés indicativo, pois define as ações que devem ser realizadas e quais os objetivos a serem atingidos. No decorrer dos embates de pouco mais de uma década trepidando no congresso nacional, alguns projetos foram alterados e assim avançando, ora recuando na defesa da educação pública nacional. O texto original por diversas vezes foi emendado e reformado. Nesse sentido, o texto reflete a contradição do momento histórico vivido, as mudanças e evoluções constantes, e sua promulgação aponta as lutas imersas (SAVIANI, 2013).

A nova LDB é um texto que reflete contradições, uma vez que não contempla algumas questões fundamentais, evidencia avanços na estrutura do ensino brasileiro. Como não se pode negar o progresso ocorrido com a LDB, também percebe-se a omissão quanto aos artigos quanto à realidade que se observa em nossas escolas e no sistema como um todo (DEMO, 1997).

Conforme o artigo 1º da LDB diz “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”. § 1º - Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º - “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a educação básica deve preparar para a cidadania e para o trabalho. A própria LDB considera, de maneira bastante própria sobre o tema, que uma lei específica para tratar a educação comum viés mais democrático a idéia de que a educação é a solução como sendo um processo-fim, ou seja, um fim em si mesmo essa noção está presente na denominada pedagogia das competências. Por certo, é um meio para chegar a algo ou algum lugar, mas sempre envolto dos demais fatores que norteiam a sociedade como um todo. vemos no , no artigo I, que a educação não é uma atribuição sob a responsabilidade exclusiva de instituições formais de ensino, mas, além delas, da família e do convívio geral com a sociedade no qual o educando está inserido. Sem esse vínculo, deixasse margem para que falte a estrutura adequada para o êxito educacional (DEMO, 1997).

As decisões sobre a estrutura da educação brasileira, sempre foram centralizadas no governo federal. Mesmo naqueles autenticados pelo voto popular, a regra foi a imposição de planejamentos educacionais de cima para baixo, sempre em consonância com o modelo econômico vigente. Não foi diferente na elaboração da LDB 9.394/1996. A exemplo temos o veto presidencial de Fernando Henrique Cardoso quanto a proposta do ensino da sociologia no currículo nos anos do Ensino Médio²¹.

É importante frisar, em relação a essa lei que na década de 90, momento de sua criação, o Brasil se encontrava imerso em problemas sociais, econômicos e políticos, com muitas dificuldades institucionais, problemas com a inflação além do índice alto de analfabetismo. Assim como supracitado, a lei aprovada é o cumprimento de um programa tornando-se um marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil na década de 90, nos critérios do ideário neoliberal²². Essa agenda começou a ser implementada no Brasil de forma mais sistemática e incisiva no governo de Fernando Collor de Melo e de Fernando Henrique Cardoso; ainda assim, a lei permanece ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento (ALVES, 2002).

No mesmo viés, surgiram as políticas educacionais do MEC, desenvolvidas de forma centralizada, hierarquizada. Exemplo disso temos, está a política curricular veiculada através dos PCNs que, apesar do seu aparente caráter de sugestão, traz na realidade uma certa imposição, daquilo que deve ser trabalhado, nas salas de aulas, pelos professores (SAVIANI, 1999). Caso a política não fosse centralizadora os educadores poderiam ter sido consultados quanto a sua elaboração, pois muitos já haviam trabalhado a organização curricular por ciclos, outros já haviam adotado a orientação construtivista, sem falar da experiência de estarem sempre envolvidos e conhecerem o que acontece no sistema escolar, no concreto, na realidade.

²¹SANTOS, M. B. A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio. 2002.

²²SOUZA, P. N. P. de; SILVA, E. B. da. Como entender e aplicar a nova LDB. São Paulo: Pioneira, 1997.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (PCNEM) são diretrizes separadas por componentes curriculares elaborados pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação (BRASIL, 1999).

No ano de 1993 foi realizado no Brasil debates em relação a educação básica do país, participaram dessas discussões especialistas da educação e entidades da área na ocasião ocorreu a semana nacional de educação para todos, com isso o ministério da educação coordenou a elaboração do plano decenal de educação para todos (1993-2003) cujo intuito era traçar diretrizes regidas pelos princípios de equidade e qualidade para a educação básica, o plano decenal de educação tinha por base a constituição de 1988 de modo a reafirmar a responsabilidade do Estado na elaboração de parâmetros curriculares capazes de orientar as ações educativas que atendesse ao âmbito democrático em sua busca por qualidade (GALIAN; PIETRI; SASSERON, 2021).

Nesse cenário de crise econômica e conflitos políticos o ministério da educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 que atendia a 1ª a 4ª séries, em 1998 publicou 5ª a 8ª e do Ensino Médio em 1999 posteriormente complementado pelo PCN+ (Orientações Educacionais Complementares ao Parâmetros Curriculares Nacionais) em 2002 (BRASIL, 2002).

A constituição de uma orientação para a construção currículo nos anos de 1990 surge de acordo com Martins (2000) em respostas às demandas de organismos internacionais de modo a sincronizar as políticas curriculares no país aos interesses e estratégias dos órgãos financeiros internacionais, temos desse modo uma sujeição das políticas educacionais no Brasil as imposições dessas entidades. Políticas estabelecidas para as décadas futuras, seu primeiro passo foi pressionar os países dependentes quanto ao seu atraso com relação ao desempenho educacional, e no caso deste estudo, a realidade brasileira.

Tendo em vista o compromisso assinado frente à proposta de “Educação para Todos”, o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores e busca a elaboração de suas propostas curriculares. Com isso temos o “parâmetro” educacional brasileiro, o que se buscava na década de 90, os anseios de participação no mundo globalizado, almejando a produtividade para se tornar competitivo no mercado mundial e assim cumprir os compromissos assumidos diante dos ajustes econômicos exigidos pelos órgãos internacionais (MARTINS, 2000).

Desta forma, os organismos internacionais, focavam no crescimento econômico, visto que, naquele momento, a economia encontra-se em crise, devido ao novo padrão de acumulação, exigindo da educação outras características, comportamentos e atitudes. A partir desta realidade econômica, os organismos internacionais propõem então seus financiamentos aos setores sociais, cuja a intenção seria diminuir a pobreza nos países subdesenvolvidos e garantir a participação das camadas mais pobres aos benefícios do desenvolvimento.

O processo de elaboração dos PCNs passou por um estudo²³ realizado, a pedido do ministério da educação, pela Fundação Carlos Chagas acerca de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. A partir desses estudos formulou-se uma “versão preliminar” e instalou-se um debate nacional, do qual participaram professores universitários, representantes de secretarias estaduais e municipais de educação, além de outros educadores e pesquisadores. Os PCNs apresentam uma contradição na medida em que enfatizam o compromisso com o exercício da cidadania. No entanto, em sua construção não valorizaram o efetivo envolvimento da sociedade. Dessa forma, há uma barreira para que os PCNs contribuam de maneira efetiva para o aprimoramento da prática docente é que eles foram elaborados, discutidos e executados sem a participação dos professores (SAVIANI, 2000).

²³ Relatório denominado “As Propostas Curriculares Oficiais”. Para sua realização, uma equipe de especialistas analisou as propostas curriculares de 21 estados da federação, do distrito federal, e dos municípios do Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo. Sobre esse estudo ver Elba Siqueira de Sá Barreto (Org.), Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras, São Paulo, Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.

Segundo Saviani (2000) as reformas educativas advogam a valorização dos mecanismos de mercado, reduzem custos e investimentos, transferem ou restringem as responsabilidades do Estado, sendo a palavra “parceria” o termo da moda, e justificam os objetivos neoliberais, ou seja, um Estado suficiente para manter os interesses do capital. desse modo surge a tentativa de transpor o conceito de qualidade total do âmbito das empresas para as escolas a justificativa apresentada pelos ditames da política educacional do presidente Fernando Henrique Cardoso, seria colocar o país na era da modernidade, mas para isso é indispensável a implantação do projeto educacional que objetiva a adequação do Brasil aos moldes dos ditames do capitalismo e adaptação ao mercado mundial, orientado pelos financiadores internacionais. O que seria um dos compromissos assumidos pelo governo na Conferência da Tailândia²⁴.

Os PCNs foram criados em 1997 O mais recente é o PCN+ de 2002 versa acerca de orientações curriculares, o aprendizado dos componentes curriculares de modo que atribui maior importância a interdisciplinaridade e contextualização. Organizam e interagem disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam. Este documento não possui caráter normativo. A parte de análise neste trabalho é a parte Ciências Humanas e suas Tecnologias composta por história, geografia, sociologia, e filosofia.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), os mais recentes, por sua vez, buscam materializar o que orientava o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que coloca a necessidade de uma base curricular comum como algo indispensável para o exercício da cidadania assim como está presente no artigo 22.

Os objetivos da educação e aprendizagem presente no documento estão centrados no desenvolvimento de competências e habilidades segundo o qual “não há receita nem definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas” (BRASIL, 2002. p. 16). Desse modo, o aprendizado de conhecimentos disciplinares deve atender ao desenvolvimento de competências gerais.

O documento orienta uma organização curricular para a articulação dos conteúdos com as competências que são apresentadas através de conceitos estruturadores de cada componente curricular de modo que, pode-se abordar o conteúdo por via de um tema. Além

²⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Disponível em: [Declaração Mundial sobre Educação para Todos \(Conferência de Jomtien – 1990\) \(unicef.org\)](http://www.unicef.org/jomtien/). Acesso em : 30 de Out. de 2022.

disso, o documento coloca a contribuição de cada componente curricular em específico para atingir ao objetivo da formação da educação básica presente na LDB/1996 a formação para cidadania e para o mundo do trabalho. Assim de acordo com o documento a sociologia contribui para a formação cidadã, para a leitura crítica da realidade social e para a o respeito à alteridade

A parte do documento de Ciências Humanas e suas Tecnologias apresentar três competências básicas da área de ciências humanas, a saber:

- representação e comunicação;
- investigação e compreensão;
- contextualização sociocultural.

Cada componente curricular da área apresenta as competências específicas que contribuem para atingir os objetivos das três competências básicas. Para a sociologia são sete competências específicas e para a construção dos currículos há a orientação para articular as competências básicas como os conceitos estruturadores da sociologia. Em relação a isso, para a sociologia há a proposta de quatro eixos temáticos que mantêm uma estreita vinculação com os conceitos estruturados da sociologia, cidadania, trabalho e cultura. Os eixos temáticos são:

- Indivíduo e sociedade;
- Cultura e sociedade;
- Trabalho e sociedade;
- Política e sociedade.

Tendo em vista o aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais, ao serem trabalhadas na prática pedagógica na escola contribui para atingir as três competências gerais. Para tal finalidade, o documento sugere a organização do componente curricular sociologia seja estruturado a partir de três conceitos estruturantes da sociologia, cidadania, trabalho e cultura.

Diante disso, podemos notar uma identidade própria legitimada no documento uma vez que esses três conceitos estão relacionados aos surgimentos da sociologia enquanto campo científico, sua institucionalização bem como demarcam questões metodológica e epistemológica que conferem traços de uma identidade disciplinar. Quanto a isso, “o primeiro conjunto de competências e habilidades reúne as questões teóricas e metodológicas da Sociologia. Nesse sentido as competências específicas” (BRASIL, 2002. p. 92).

Conforme colocado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000) o documento mais atual o Parâmetro de 2002 reforça de forma clara que para as ciências humanas deve-se constar nos currículos as contribuições teóricas e metodologia das

ciências sociais, sociologia, antropologia e política para o desenvolvimento das competências gerais. Diante disso, temos como hipótese que há uma diferença entre o que é entendido como competência na Base comum e nos Parâmetros curriculares de 2002. Outra hipótese possível diz respeito à perda qualitativa da sociologia na Base Comum em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002). Abaixo temos a frequência de palavras do documento.

Tabela 1 - Frequência da ocorrência de palavras plenas no PCN+

PALAVRAS PLENAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
sociais	53
trabalho	49
aluno	49
social	41
sociedade	41
sociologia	38

Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2002)

A palavra mais citada no texto é 'sociais' com 53 ocorrência seguida por 'trabalho' e 'aluno' ambas com 49 repetições, essas duas primeiras palavras indicam a temática central do documento. 'Social' ocorre 41 vezes, assim como 'sociedade' também 41 ocorrências seguidas da palavra 'sociologia' que aparece 38 vezes no texto.

Conforme a densidade das palavras dos Parâmetros temos uma menor variação de palavras uma vez que, o documento é voltado para as especificidades dos componentes curriculares que formam a área de conhecimentos das ciências humanas. Nesse sentido temos palavras que têm relação direta ao surgimento e a unidade epistêmica das ciências sociais, as quais além de estarem destacadas no texto estão em consonância com a explanação no texto da importância das humanidades para um currículo mais robusto o qual pode contribuir para a constituição de uma pessoa capaz de situar a sua biografia com a tessitura social aliado a isso temos ainda a defesa da sociologia e de seus objetos de estudo como fundamental para compreensão do ser humano.

Em relação à BNCC temos uma disparidade visto que não temos uma orientação específica para cada componente curricular que integra as ciências humanas. Vimos que existem seis competências e habilidades para as humanidades, logo, houve uma perda do aprendizado da desnaturalização e da criticidade que a sociologia proporciona aos estudantes na última etapa da Educação Básica. A tabela abaixo foi construída a partir da categoria geral “ organização do currículo escolar”. Dessa categoria derivam três subcategorias: conteúdo

curricular, competências e habilidades e abordagem epistemológica. Essa classificação nos colocará nos pontos de evidência do lugar da sociologia no PCN+

Tabela 2 - Organização do currículo escolar de acordo com o PCN +

Organização do currículo escolar	Componente	Unidade de Contexto
Conteúdo curricular	Articulação conceito competência Conceitos estruturadores Cidadania, trabalho e cultura Eixo temático	“[...] a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais” (BRASIL, 2002, p. 17) “[...] o que interessa é promover uma ação concentrada do seu conjunto e também de cada uma delas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais que dependem do conhecimento disciplinar e, portanto, do domínio de seus conceitos estruturadores” (BRASIL, 2002, p. 18). “Os conceitos de cidadania, trabalho e cultura são, atualmente, categorias fundamentais das Ciências Sociais presentes no Ensino Médio. Por quê? Porque esse conjunto de conceitos permite, inicialmente, que alguns paradigmas teóricos e metodológicos da Sociologia, da Antropologia, da Política [...]” (BRASIL, 2002, p. 19). “[...] eixo temático deve estar intimamente vinculada ao objeto da disciplina do qual se origina e também aos conceitos estruturadores dessa mesma disciplina” (BRASIL, 2002, p.39)
Competências e habilidades	Ciências Humanas e suas Tecnologias Competências e habilidades para a sociologia	“No conjunto das disciplinas curriculares que formam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a Sociologia engloba conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia” (BRASIL, 2002, p.89). “Essas competências e habilidades pretendem trazer para o aluno as principais questões conceituais e metodológicas da Sociologia,

		enquanto ciência: o que é conhecimento científico; diferenças entre ciência e senso comum; diferentes modelos teóricos utilizados na explicação da realidade social etc” (BRASIL, 202, p. 89).
Abordagem epistemológica	Interdisciplinar Contextualização	“[...] a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele” (BRASIL, 2002, p. 15). “[...] a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos” (BRASIL, 2002, p. 22).

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2002)

O PCN + o conceito de competência é utilizado no sentido de “atribuição”, no sentido de qualificação humana amplifica um sentido mais abrangente do aprender a aprender. Conforme a contagem frequencial de palavras plenas, ‘competências’ essa palavra não apresenta expressão no PCN+ e registra 11 ocorrências nos trechos analisados no PCN +, ‘competência’ é similar à atribuição que qualifica o sujeito a agir no mundo social. No decorrer do Ensino Médio os discentes devem desenvolver a competência de compreender os processos de constituição das relações humanas e sociais, as peculiaridades culturais e as relações de poder envolvidas na organização social, esse seria o grande objetivo das humanidades no PCN+ a isso a sociologia contribui com suas especificações metodologias e epistemológica mais os atingir. Com a capacidade de um colocar um olhar crítico desnaturalizado frente a realidade social, a sociologia contribui em fomentar o aprender a aprender conforme a necessidade de uma vida vida pós vida escolar tal como está posto na documentação.

Em relação a proposta contidas PCN+ para a área de ciências humanas vimos que as propostas versam sobre a abordagem interdisciplinar do conhecimento e a contextualização para a promoção de sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, vamos analisar essa segunda hipótese. No PCN+ as Ciências Humanas e suas Tecnologias versa as contribuições das ciências humanas para atender aos objetivos da educação básica, qual seja,

o pleno desenvolvimento humano, o prepara para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Aliado a isso temos no PCN+ da área de ciências humanas denominada por ciências humanas e suas tecnologias de modo que tecnologia está atrelada ao objeto do conhecimento, apresenta as três competências gerais da área e sete competências específicas para a sociologia as quais para ser atingidas precisam ser trabalhadas a partir dos conceitos estruturantes da sociologia (cidadania, trabalho e cultura). Essa proposta deve se estruturar no currículo em quatro eixos temáticos: Indivíduo e sociedade, cultura e sociedade, trabalho e sociedade e política e sociedade.

Embora nos anos de 1990 a sociologia não tenha figurado enquanto componente obrigatório no Ensino Médio vemos que no PCN+ há um lugar além de tratamento específico para esse componente curricular composto por antropologia e ciência política e que possui uma orientação de como deve-se concretizar no processo de ensino aprendizagem. Embora tenha um lugar ocupado com especificidades o PCN+ não é um marco de obrigatório deixando assim como vimos a sociologia fica como opção a se integrada no currículo ao ainda conforme preconiza a própria LDB/96 fica a cargo de outros componentes curriculares e assim pode ser trabalhada de modo interdisciplinar.

4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a educação básica as quais direcionam o planejamento curricular das escolas tanto da rede privada quanto da rede pública e dos sistemas de ensino. As diretrizes são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com base na nova Lei de Diretrizes e Bases Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o ministro da educação, Paulo Renato, em 1997, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta de reforma do ensino médio. No CNE, a proposta teve como relatora a conselheira Guiomar Namó de Mello. O parecer da conselheira com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foi aprovado em 1º de junho de 1998 (MARTINS, 2000).

Para Martins (2000) as diretrizes estabelecem profundas modificações na estrutura curricular do antigo 2º grau (atual Ensino Médio), dentre as quais destacam-se, o respaldo de uma base comum nacional, (denominado de núcleo comum) organizada não por componentes curriculares, mas sim, por três áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, um currículo, que não enfatiza a aquisição de conteúdos específicos, mas voltado para o domínio das competências, habilidades e tecnologias referentes às três áreas de conhecimento. Ensino Médio no qual, não há mais a possibilidade de qualificação profissional, mas somente, a preparação para o trabalho, em um sentido mais amplo, isto é, o domínio dos conhecimentos gerais presentes nas diversas esferas do trabalho.

A esfera do trabalho indica uma das pretensões fundamentais da reforma, a superação do dualismo que sempre marcou o ensino médio brasileiro: preparar a continuidade dos estudos e habilitar profissionalmente. Conforme as DCNEM, o Ensino Médio como etapa final da educação básica tem como finalidade ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica. Desse modo, a educação profissional fica separada formalmente do Ensino Médio. Em consequência, a matrícula em qualquer curso profissional de caráter técnico somente ocorrerá, caso o aluno tenha concluído ou esteja cursando o Ensino Médio. Logo, a equivalência entre os dois cursos deixa de existir (BRASIL, 2013).

De acordo com as DCNEM, os estudos de filosofia e sociologia estarão presentes na área de Ciências Humanas e suas tecnologias afim de cumprir determinação expressa no artigo 36 da LDB/96, citado anteriormente. Contudo, o não cita a filosofia e a sociologia como componente curricular como, aliás, não o faz em relação a nenhuma área do conhecimento (BRASIL, 2013).

Conforme foi posteriormente colocado pela conselheira Guiomar Namó de Mello, a doutrina curricular que preside a reforma do ensino médio não tem os conteúdos da disciplina escolar clássica como a referência, mas, as competências que cada uma das disciplinas pode possibilitar na formação do aluno. O ministério da educação, em 2000, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que diferente das Diretrizes Curriculares não têm caráter obrigatório. Os PCNEM foram organizados em cada área por disciplinas (SAVIANI, 2013). No caso da área de ciências humanas e suas tecnologias, são destacados os conhecimentos das disciplinas geografia, história, filosofia e sociologia, essa em conjunto com a antropologia e a ciência política.

O principal objetivo das diretrizes é promover a equidade de aprendizagem, de modo a garantir que os conteúdos básicos sejam ensinados para todos os discentes, sem negligenciar os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Desse modo, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Tais diretrizes estabelecem a base nacional comum. Nesse sentido, "São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013. p. 4).

Conforme vimos, as normas obrigatórias para a Educação Básica têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Em relação a isso, "deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária" (BRASIL, 2013. p. 39) assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Para a finalidade deste trabalho a parte do documento analisada foi a que versa sobre a organização curricular do ensino médio. Vale ressaltar que as diretrizes estão respaldadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1996 e certificam como direito de aprendizagem uma base unitária complementada por uma parte diversificada, a qual busca o pleno desenvolvimento do agente habilitado para o mundo do trabalho e a exercer a cidadania.

A partir das diretrizes as competências são tratadas como expectativas de aprendizagem contidas nas áreas do conhecimentos conforme a LDB de 1996, a saber:

- Línguas:
 - a) Língua Portuguesa;
 - b) Língua Materna, para populações indígenas;
 - c) Língua Estrangeira moderna;

- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.
 - Matemática.
 - Ciências da Natureza:
 - a) Biologia;
 - b) Física;
 - c) Química.
 - Ciências Humanas:
 - a) História;
 - b) Geografia;
 - c) Filosofia;
 - d) Sociologia.

Existe uma proposta pedagógica da interdisciplinaridade e da contextualização ambas presentes nos Parâmetros Curriculares de 2002 e na BNCC de 2018. Nesse sentido, vamos adiante comparar quais os sentidos empregados de tais propostas pedagógica e suas relações com o lugar da sociologia a partir da BNCC (2018). Além disso, podemos notar a presença e a atualização da educação humanista, quando prevêm uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos.

A proposta para a construção do currículo para o ensino médio presente nas diretrizes se fundamenta no trabalho, ciência cultura e tecnologia os quais devem se apresentar em eixos temáticos e desenvolver além do conhecimentos habilidades, valores e práticas isso aliado às expectativas de aprendizagem contidas nas competências. Diante de tais apontamentos veremos em que medida ocorre divergência e convergência entre as DCNs e a BNCC mais especificamente no quesito ciências humanas. Importante ressaltar a escassez de dados, trabalhos acerca das DCNs de 2013. a tabela abaixo coloca a contagem frequencial de palavras do documento.

Tabela 3- Frequência da ocorrência de palavras plenas nas DCNs

PALAVRAS PLENAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
trabalho	44
ensino	42
conhecimento	30
médio	26
currículo	22
diferentes	20
parte	18

curricular	17
básica	6
formação	6

Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2013)

A palavra 'trabalho' ocorre 44 vezes seguida da palavra 'ensino' citada 42 vezes, ambas constituem a temática central da documento, por conseguinte a palavra 'conhecimento' representa 30 aparições. A ocorrência da palavra 'médio' acontece 26 vezes, por sua vez a palavra médio vem associada da palavra ensino no texto bem como a palavra formação fazendo menção a formação na educação básica.

Enquanto o substantivo 'trabalho' na BNCC e no PCN+ busca apenas atender a uma demanda de tornar o indivíduo hábil para atuar no mercado de trabalho conforme a LDB/96 no DCNs, a palavra 'trabalho' busca assegurar além disso um sentido pedagógico e ontológico. 'Trabalho' como um princípio pedagógico e ontológico.

Como o documento versa sobre diretrizes gerais para a educação básica presente o substantivo 'currículo' a quinta palavra mais frequente no texto, essa palavra expressa a organização dos componentes curriculares os quais compõem os conhecimentos a serem trabalhados num processo de ensino e aprendizagem.

'Diferentes', 'parte' e 'curricular' são palavras cujas respectivas ocorrências são 20, 18 e 17. O adjetivo 'curricular' caracteriza a organização do currículo, já o substantivo 'parte' denomina a porção (fração) de um todo. Nesse sentido, se relaciona a tentativa de colocar em prática uma unidade curricular comum em território nacional visando assegurar a aprendizagem mínima conforme está presente na BNCC de 2018. Aqui vemos uma correspondência entre a DCNs e a BNCC.

As duas últimas palavras de maior frequência no texto são 'básica' e 'formação', ambas com 6 ocorrências fazendo menção a organização da educação básica no qual o ensino médio é a última etapa. Frente ao exposto, o documento foi analisado a partir da categoria geral "organização do currículo escolar". Dessa categoria derivam três subcategorias: conteúdo curricular, competências e habilidades e abordagem epistemológica. Essa classificação nos colocará nos pontos de evidência e aproximação ou de distanciamento existentes entre os documentos.

Tabela 4 - Organização do currículo escolar de acordo com DCNs

Organização do currículo escolar	Componente	Unidade de contexto
Conteúdo curricular	Proposta pedagógica	“[...] trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural” (BRASIL, 2013, p. 162).
	Eixo temático	
	Flexibilidade	“[...] facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas” (BRASIL, 2013, p. 30).
	Area do conhecimento	“Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações” (BRASIL, 2013, p. 154). “A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados” (BRASIL, 2013, p. 196).

Competência e habilidade	Expectativas de aprendizagem	“[...] desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático” (BRASIL, 2013, p. 33). “[...] o desenvolvimento não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades, valores e práticas” (BRASIL, 2013, p. 34).
Abordagem epistemológica	Interdisciplinaridade Transdisciplinaridade Cntextualização	“[...]abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (. BRASIL, 2013, p. 28) “Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte” (BRASIL, 2013, p. 28). “[...] sua contextualização, experimentação, vivências e convivência em tempos e espaços escolares e extraescolares, mediante aulas e situações diversas, inclusive nos campos da cultura, do esporte e do lazer” (BRASIL, 2013, p. 181).

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2013)

A proposta pedagógica da Diretriz sugere que os currículos sejam construídos com base em ciências, tecnologia e cultura pautadas nos princípios éticos, políticos e estéticos. Assim como a BNCC os componentes curriculares se apresentam em eixos temáticos. Um ponto muito enfatizado é a transversalidade aliado a interdisciplinaridade como abordagem epistemológica. quanta as orientações para as ciências humanas não há um grande enfoque por areas do conhecimento, existe as diretrizes para toda a educação básica. Embora sua análise seja importante para esse trabalho uma vez que a própria BNCC se fundamenta nas diretrizes

Como supracitado as DCNs colocam uma maior valorização das ciências humanas bem como a sua contribuição para uma educação que de fato priorize o desenvolvimento integral do ser humano. Ou seja, Para isso pauta um currículo com princípios éticos, políticos e estéticos e embora o documento não especifique exatamente o componente curricular sociologia o recomenda, respaldado no que preconiza a LDB/1996. Isso se caracteriza em uma contradição pois, na época de publicação do documento a sociologia já figurava enquanto obrigatória em todos os anos do Ensino Médio pela Lei nº 11.684/2008. Desse modo temos uma lacuna quanto às especificações para a sociologia no direcionamento da construção curricular.

5 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC

A proposta de um currículo nacional composto por uma Base Comum e uma parte diversificada não é recente no Brasil já estava previsto em outros documentos e legislações oficiais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nas diretrizes curriculares nacionais produzidas nos anos 1990 e revisadas nos anos 2000 e, por último, no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma normativa que integra a política curricular nacional, a base comum atua no controle político do conhecimento escolar por meio da definição de direitos e objetivos de aprendizagem organizados em um modelo, sob a justificativa de garantir uma formação comum a todos os estudantes. O documento oficial da BNCC Ensino Médio (BRASIL, 2018) está normatizado de acordo com a Lei nº 13.415/2017, a denominada a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), que alterou as diretrizes e bases da educação com o intuito de promover uma reforma curricular na última etapa da educação básica (ANDRÉ, 2021).

Antes da promulgação da versão para o ensino médio de 2018 a BNCC teve duas propostas anteriores foram elaboradas nos anos mais recentes à referida lei de 2017 e discutidas em todo o território nacional. Tais versões incorporam não apenas os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas também o conjunto de esforços pedagógicos que revelam valores a serem inculcados, transformações que desejam realizar e identidades que pretendem construir (SAVIANI, 1999; 2000).

A BNCC orienta a organização dos currículos, dos projetos políticos pedagógicos (PPP), a distribuição das disciplinas em cada ano da etapa do ensino médio, a carga horária e os processos de avaliação, desse modo, a BNCC no ensino médio pode atingir as áreas que não tem um lugar garantido e que são consideradas não obrigatórias e não prioritárias, como a de ciências humanas e sociais aplicadas constituídas pelos componentes curriculares, a saber sociologia, filosofia, história e geografia.

Como legitimação para a implementação da BNCC busca-se argumentar que ele irá equalizar os problemas de evasão escolar, repetência, bem como reconhecer a pluralidade e a diversidade que caracterizam a sociedade contemporânea, e em especial a instituição escolar no Brasil, país de extrema desigualdade social. Diante disso a BNCC normatiza direitos de aprendizagens essenciais a fim de tornar os currículos supostamente mais interessantes e canalizar as oportunidades escolares no país. (BRASIL, 2018)

Assim como veremos mais adiante a implementação de uma base comum foi marcado controvérsias e conflitos que refletem a visão de algum segmento acerca do que é considerado conhecimento legítimo, bem como as disputas entre aqueles que defendem a manutenção do status quo e os que lutam pela sua transformação. Processos que refletem a relação conflituosa entre currículo e ordem social e que envolve lutas em torno do tipo de educação que os grupos sociais desejam instaurar na sociedade apresentando as concepções dominantes de educação, sociedade, Estado e ensino vigentes (APPLE, 2006).

Desse modo, Lopes (2021) coloca que as manifestações de 2013 tiveram um protagonismo histórico nos processos que culminaram na BNCC de 2018. Com as manifestações houve uma desvalorização e desestabilização do Estado, das instituições públicas, da política anti progressistas, avanço de forças conservadoras, autoritárias e separatistas de um lado e avanço do pensamento neoliberal e individualista de outro. Neste contexto, tomam força movimentos civis conservadores, denominados de apartidários, como a Escola Sem Partido, argumentam ser as escolas de inculcação ideológica de esquerda e partidária, impedindo o livre pensamento dos estudantes. Essa suposta interiorização de pautas ideológicas, segundo o movimento, se efetivaria por docentes e materiais didáticos, sobretudo sob a responsabilidade da escola pública e do Estado.

Esse movimento pode ser relacionado como um retorno ao momento político econômico neoliberal dos anos 1990 no Brasil, à época da promulgação da LDB 9394/96, parcialmente interrompida nos governos petistas, e que vemos retornar com o enfraquecimento da legitimidade dos governos petistas, junto a escândalos de corrupção e crise econômica mundial e nacional, assim como uma tendência mundial de perda de espaço da esquerda no mundo, reorganizando o conservadorismo e as crenças neoliberais da eficiência produtiva, organizacional e econômica da esfera privada ante a ineficiência pública (MARTINS, 2000).

Em consonância a isso houve o avanço do populismo autoritário, como o movimento Escola Sem Partido, em conjunto com a organicidade da classe média, legitimando esse movimento em boa parte da população, culminando na Reforma do Ensino Médio a partir da retórica governamental e “especializada”, de melhoria da qualidade e da atratividade da educação para a juventude e seus interesses. Ou ainda, à LDB de 1971 na Lei 5.692 onde em seu artigo 5, o Ensino Médio estava voltado à formação para o trabalho. A proposta de um currículo nacional composto por uma base comum e uma parte diversificada não é recente no Brasil já estava previsto em outros documentos e legislações oficiais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, nas diretrizes curriculares

nacionais produzidas nos anos 1990 e revisadas nos anos 2000 e, por último, no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

A partir da elaboração do Projeto de Lei 6.840/2013 (BRASIL, 2013), cuja autoria foi do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) defendeu a instituição de uma jornada em tempo integral, uma formação de caráter mais técnico, a organização dos componentes disciplinares em áreas de conhecimento e uma composição curricular formada por uma parte comum e outra diversificada. Esse processo foi marcado por contribuição e assessoria de segmentos sociais do setor privado, como o Instituto Alfa e Beto²⁵ e o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade²⁶, e do Movimento Todos Pela Educação²⁷, assim como pela ausência de diálogos com entidades do campo educacional e setores da sociedade civil. Estes últimos se reuniram e criaram o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio²⁸ formado por instituições como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que interferiu no sentido da não aprovação do Projeto de lei deixando-o em suspenso (LIMA; GOMES, 2020).

O Ministério da Educação iniciou a elaboração de documentos que propusessem os direitos e objetivos de aprendizagem. Foram nomeados redatores no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como realizados seminários e reuniões que resultaram na construção do primeiro texto da BNCC. Em 2015 foi apresentada a primeira versão da BNCC e submetida a consulta pública.

No decorrer do segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (PT) havia uma agenda progressista a qual visava uma maior investimento em educação todavia, ocorreram vários problemas no comando do Ministério da Educação, troca de ministros além dos cortes orçamentários, e uma crise econômica que assolava o país desde de 2010. Aliado a isso houve as manifestações em 2013 em decorrência da frágil relação entre Estado e sociedade (LIMA; GOMES, 2020).

Diante desse cenário, tanto o primeiro como o segundo texto da BNCC estavam em construção e posteriormente foram colocados à consulta pública e em seminários estaduais

²⁵ O Instituto Alfa e Beto é uma organização não-governamental sem fins econômicos. Disponível em : [Home - Instituto Alfa e Beto](#). Acesso em 01 de Nov. de 2022.

²⁶ Uma instituição privada sem fins lucrativos destinada a pesquisa. Disponível em: [Institucional - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade \(iets.org.br\)](#). Acesso em 01 de nov de 2022.

²⁷ Uma Organização da sociedade civil Disponível em : [Home - Todos Pela Educação \(todospelaeducacao.org.br\)](#)

²⁸ Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Acesso em : [MANIFESTO-MOVIMENTO-ENSINO-MÉDIO-2016.pdf \(ufpr.br\)](#) Acesso em 01 de nov de 2022.

primeiro na gestão do filósofo e professor da Universidade de São Paulo (USP), Renato Janine Ribeiro no período de Abril de 2015 a Outubro de 2015. O segundo texto foi disponibilizado para consulta pública no final da gestão de Aloizio Mercadante entre Outubro de 2015 a Maio de 2016, nove dias antes do ministro ser exonerado do cargo devido ao afastamento da presidente, após a abertura do processo de impeachment.

Com o advento de Michel Temer (PMDB) à presidência após o impeachment de Dilma Rousseff observa-se um outro direcionamento nas políticas públicas educacionais, cujo impacto é sentido principalmente na etapa do ensino médio. O “novo” rumo dado ao currículo nacional no governo de Temer teve início com a adoção da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016). Essa retoma os pressupostos apresentados no projeto de lei 6.840 de 2013, cujo objetivo era a reforma do ensino médio. Essa medida provisória tramitou em caráter de urgência, demonstrando a tentativa do governo de silenciar a discussão e tornar inviável a mediação de órgãos intermediários do campo educacional (LIMA; GOMES, 2020).

A estrutura curricular proposta para o ensino médio na medida provisória se constitui por uma base comum e por cinco itinerários formativos, a saber : linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dos itinerários cada discente optaria por um aliado isso foi excluída do currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de sociologia e de filosofia, conquistada pela Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), e garantia apenas o ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio, bem como a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês (BORDAT, 2020).

Em consonância a isso tivemos a denominada PEC do Teto dos Gastos (Projeto de Emenda Constitucional 241/2016) (BRASIL, 2016) que propôs mudanças no regime fiscal do país pelos próximos 20 anos desse modo inviabilizando financiamento em áreas sociais como a educação básica e a saúde, Tais proposições estão imbuídas de contradição uma vez que impede de atingir as metas do próprio PNE (2014-2024) além da superação das desigualdades educacionais defendidas na BNCC bem como a denominada “autonomia” e “protagonismo juvenil” presente na reforma do ensino médio (LIMA; GOMES, 2020).

Diante desse cenário houve manifestações de insatisfação da comunidade acadêmica e escolar culminando nas ocupações de escolas públicas e universidades no país. Em Pernambuco a UFPE, UFRPE, UPE , IFPE e várias escolas no Recife e região metropolitana tiveram locais de ocupação²⁹ em resistência a tais regulamentações. Mediante a postura

²⁹ Movimento de ocupação das escolas em 2016. Disponível em : G1 - [Aumenta número de ocupações de alunos na UFPE e escolas estaduais - notícias em Educação em Pernambuco \(globo.com\)](https://g1.globo.com/pe/noticia/2016/11/01/aumenta-numero-de-ocupacoes-de-alunos-na-ufpe-e-escolas-estaduais-noticias-em-educacao-em-pernambuco-globo-com.g1.html). Acesso em: 01 de Nov. de 2022

contrária de setores educacionais e da sociedade civil a medida provisória 746/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado, sendo sancionada como a Lei nº 13.415/2017. Além da PEC do Teto dos Gastos foi promulgada e acrescida ao ordenamento jurídico como Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016)³⁰.

A terceira versão da BNCC começou a ser redigida em agosto de 2016, em meio a tramitação da medida provisória e sua transformação em lei, foi entregue a parte do ensino médio ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2018, com aprovação e homologação no mesmo ano³¹. Apesar da consulta pública realizada antes da homologação, o documento se apresenta como uma versão descontinuada, pois o arranjo curricular proposto difere das duas versões anteriores (LOPES, 2021).

A Lei da Reforma do Ensino Médio modifica o Artigo 24 da LDB, prevendo o progressivo aumento da carga horária mínima anual no ensino médio. A LDB estabelece carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino médio. A Lei da Reforma do Ensino Médio estipula progressivo aumento da carga horária mínima anual do ensino médio para mil e quatrocentas horas. No Artigo terceiro, a Lei da Reforma do Ensino Médio acrescenta à LDB o Artigo 35-A, dispondo sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, cuja carga horária não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. A partir da reforma do ensino médio a carga horária total para o ensino médio será de três mil horas.

A reforma delimita que o currículo seja formado por uma base comum e uma parte diversificada. A base comum apresenta os saberes divididos em áreas de conhecimento com nomenclatura acrescida do termo “e suas tecnologias”, retomando denominações presentes nas diretrizes da década de 1990 (SILVA, 2018). Além disso, a Base Comum Curricular orienta assegurar o direito à aprendizagem essencial e sua implementação já estava presente na Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 210 (BRASIL, 1988)

Quanto a isso, a LDB 9394/1996, no Artigo 26, determina que os currículos devem ter base nacional comum, a ser complementada por parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar (BRASIL, 9394/1996). A base comum é composta por quatro áreas de conhecimento a saber:

³⁰ Disponível em : [Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos — Senado Notícias](#). Acesso em: 01 de Nov. de 2022

³¹ “ENEM Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática”. Disponível em: [Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática - 16/04/2018 - Educação - Folha \(uol.com.br\)](#). Acesso em: 01 de Nov. de 2022

- 1) Linguagens e suas tecnologias;
- 2) Matemática e suas tecnologias;
- 3) Ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4) Ciências humanas e sociais aplicadas.

Com a nova organização do ensino médio há possibilidade de cursar mais de um itinerário formativo, a depender, no entanto, da disponibilidade de vagas na rede, e da disponibilidade mediante as condições materiais da rede e do quadro docente. Uma característica da formação técnica profissional; o ensino poderá ser ministrado por profissionais de notório saber, que tenham experiência profissional na área de ensino, sem necessidade de formação docente. Aliado a isso, parte da formação poderá ocorrer fora da escola no ambiente empresarial (BRASIL 2017).

Percebe-se uma ampliação na carga horária do ensino médio a partir da reforma. Embora ampliada, a carga horária é flexibilizada, sendo considerada a comprovação de estudos e práticas por mais diversos meios, a exemplo, temos ensino a distância, cursos e horas de trabalho. Diante dessas possibilidades do cumprimento da carga horária no ensino médio, Catini (2020) nos orienta quanto a ampliação das horas, pois embora tenha um aumento quantitativo da carga horária pode ocorrer uma diminuição dos conteúdos curriculares. Assim como nos mostra o artigo quarto da Lei 13. 415/2017:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

A Reforma do Ensino Médio determina apenas a obrigatoriedade do ensino de português e matemática nos três anos dessa etapa. Com relação às outras áreas de

conhecimento, como a de ciências humanas e sociais aplicadas, a lei continua, como a Medida Provisória que lhe antecedeu, não determinando a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia, mas agora apenas aquilo que designaram como seus estudos e práticas, deixando incerto como os conteúdos serão ensinados.

Tendo em vista que a sociologia como disciplina escolar apresenta uma insuficiência de profissionais especializados (BODART; SILVA, 2016; FERREIRA; SANTANA, 2018; WIECZORKIEWICZ, 2022) e as suas idas e vindas nos currículos da educação básica na história das reformas educacionais brasileiras, a sociologia pode ter uma diminuição na carga horária ou, até mesmo, uma interrupção no ensino médio.

Assim como vimos a sociologia no decorrer das últimas décadas enfrentou problemas com sua inserção no currículo da educação básica com também com a insuficiência de profissionais especializados, e isso poderá se agravar a partir dos impactos da reforma, tendo em vista o desestímulo da formação decorrente da falta de oportunidades para os sociólogos licenciados (FERREIRA; SANTANA, 2018). Nota-se que a implementação do Novo Ensino Médio afeta de forma diferente as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes disciplinares, levando a uma reorganização dual e dos projetos políticos pedagógicos das escolas que priorizam alguns saberes em detrimento de outros em conformidade com Bordat (2020).

A nova configuração hierarquiza os componentes disciplinares e reforça a fragmentação que visa interromper. Assim, o ensino de Sociologia, que, desde a obrigatoriedade garantida por lei no ano de 2008, teve um aumento na oferta em diversas redes estaduais de ensino, ganhou espaços de discussão no âmbito acadêmico e ampliou e diversificou o número de pesquisas (FIDELIS, 2020) pode sofrer descontinuidades, haja vista que a Lei da Reforma do Ensino Médio não propicia condições para o aumento da sua oferta e se baseia em uma perspectiva de currículo diferente daquela que propiciou o progressivo retorno da sociologia escolar.

Percebe-se diante do cenário de construção da BNCC uma evidência de disputa entre modelos de currículo desde 1970 no Brasil (LIBÂNEO; FREITAS, 2018; SAVIANI, 2013). O primeiro é um currículo científico pautado na valorização das disciplinas científicas, do professor especializado visto como intelectual e da escola como instância transmissora da cultura. Esse modelo colabora para uma identidade disciplinar e permite aos discentes o contato com os fundamentos e instrumentais das ciências. O segundo é o currículo organizado por competências, aloca os saberes em regiões de conhecimento visando sua aplicabilidade à realidade imediata. Esse modelo influencia a construção de currículos flexíveis que são

elaborados a partir do cotidiano do estudante visando sua aplicabilidade no âmbito da produção no capitalismo contemporâneo manifesto na noção de capital humano (SPRING, 2018).

O documento é dividido em 5 capítulos, a saber: 1. Introdução, 2. Estrutura da BNCC, 3. A etapa da Educação Infantil, 4. A etapa do Ensino Fundamental, 5. A etapa do Ensino Médio. Haja vista os objetivos do trabalho, a análise aqui enfatiza especificamente a parte dessa norma que apresenta um conjunto de orientações para a organização do Ensino Médio, assim como os objetivos ensejados na formação nessa última etapa da Educação Básica.

As modificações citadas foram estabelecidas no primeiro momento pela medida provisória nº 746, que tornou-se lei nº 13.415 em 2017, e alterou a carga horária de ensino dessa modalidade da educação básica e a sua organização curricular. O recorte feito para análise contextualiza o ensino médio dentro da Educação Básica e propõe como os novos currículos deverão ser organizados. Como vimos, ocorrem mudanças quanto ao modo como o conteúdo será disponibilizado aos alunos, assim como na estrutura do ensino médio em si (ANDRÉ, 2021).

Com a reforma do Ensino Médio, essas medidas ficaram conhecidas, o currículo passou a ser integrado em dois momentos, os quais formam a carga horária total, dessa forma temos uma formação comum, composto não mais por disciplinas isoladas, mas por macrocampos do conhecimento aos quais dilui o conteúdo. Para integrar o currículo os itinerários formativos, onde uma formação diversificada e flexível é oferecida aos discentes.

A BNCC tem como conceito central a noção de competência, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos cognitivos ou procedimentais por meio de habilidades que respondam às demandas do cotidiano (BRASIL, 2018). Essa centralidade dada às competências evidencia a perspectiva de um modelo de currículo presente no Brasil na década de 1970, também presente na elaboração de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos de 1990.

No contexto pós-segunda-guerra-mundial com as ideias econômicas para superar as problemáticas do âmbito produtivo e sociais, o foco recaiu na educação, de modo que para o crescimento econômico seria possível se graças a dependência de conhecimentos, informações, habilidades sistematizadas na escola como caminho crucial para serem utilizados na atividade econômica. A isso nos aponta Sprint “ Os trabalhadores com níveis de habilidades e conhecimentos adquiridos através da educação e da experiência eram

capazes de produzir mais com os mesmos insumos em terra, em maquinários, em matérias e em tempo” (SPRING, 2018, p. 21).

O significado de habilidades no contexto do capital humano diz respeito à dimensão técnica geralmente ligada a áreas do saber como a literária, matemática e desenvolvimento interpessoais. Essas proficiências habilitam o indivíduo a ser bem sucedido no ambiente profissional. Aliado a retórica da relação diretamente proporcional entre educação e desenvolvimento econômico as instituições globais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (Unesco) e o Fórum Econômico Mundial; junto ao líderes educacionais dos países passaram a defender a educação como solução para o crescimento econômico e o desenvolvimento, para a pobreza, desemprego e igualdade de renda.

Conforme Spring (2018) esse argumento direcionou o foco da educação para voltar-se ao ensino das habilidades requeridas pelos negócios globais. Diante dessa perspectiva da economização a escola estaria em função do sistema econômico global funcionando como apêndice do mesmo.

Esse panorama histórico que exploramos nos auxilia a entender o objetivo deste trabalho o qual foca o lugar destinado a sociologia na orientação curricular instituída a partir da reforma do ensino médio de 2017 conforme vimos a fundamentação pedagógica presente base nacional comum curricular remontar a teoria do capital humano além da própria necessidade de transformação da produção da sociedade capitalista no decorrer da década de 1970 respaldada por políticas neoliberais. Conquanto veremos mais adiante faz-se necessário nos debruçarmos na relação existente entre currículo e sociedade (CALDAS;VAZ, 2016) bem como a relação entre reprodução social, isto é, dominação e a educação (SANTOS, 2015). Abaixo a tabela da contagem frequência de palavras contidas no documento

Tabela 5 - Frequência da ocorrência de palavras na BNCC

PALAVRAS PLENAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
ensino	61
diferentes	60
sociais	41
suas	32
educação	29
analisar	25
desenvolvimento	20
BNCC	20
ciências	18
humanas	18
médio	17
culturais	13
identificar	13
estudante	12
competências	11
trabalho	9
conhecimentos	5
aprendizagem	3
critica	3
formação	3

Fonte: elaborada pela autora com base em Brasil (2018)

Podemos perceber que, ‘ensino’ com 61 repetições, ‘diferentes’ com 60 e ‘sociais’ com 41 repetições formam a temática central do documento, suas com 32 repetições, delimita o objetivo a ser alcançado pela normativa.’ .

A quinta palavra com o maior número de ocorrências é 'educação', que é utilizada no texto com 29 vezes. A sexta mais citada é 'analisar' com 25 repetições, já a sétima palavra 'desenvolvimento' se repete 20 vezes nos trechos do documento examinado.

O termo 'BNCC' registra 20 ocorrências, ao passo que a palavra 'ciências' se repete 18 vezes. Com 18 ocorrências, 'humanas' ocupa a posição de décima palavra mais frequente no texto, sendo seguida nessa lista por 'médio' que ocorre 17 vezes.

As palavras 'culturais' e 'identificar' registram o mesmo número de ocorrências: 13. A palavra 'competências' se repete 11 vezes, já a palavra 'trabalho' se repete 9. Com 5 ocorrências, 'conhecimentos' é a décima sétima palavra mais citada do texto, seguida por 'aprendizagem' com 3 ocorrências, 'crítica' e 'formação', ambas com 3 ocorrências cada. Em relação ao corpo do texto, essas três últimas palavras não se destacam em suas frequências.

Diante da densidade de palavras vemos como os objetivos de garantir as aprendizagens essenciais não se manifestam em evidência a partir das palavras com maior relevância no texto podemos ver isso com as poucas vezes em que os substantivos 'aprendizagem', 'conhecimento' e 'crítica' aparecem. Aliado a isso temos o verbo 'analisar' e o substantivo 'desenvolver' como duas das mais destacadas palavras do texto o que nos remete a capacidade de aprender a aprender presente na pedagogia das competências e na teoria do capital humano. Isso instrumentaliza o processo de ensino aprendizagem em função das demandas do mercado produtivo.

Um outro ponto denominado pela autora que vos escreve é que apesar de a BNCC declarar que a educação deve ter como objetivo preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e exercício da cidadania, a segunda categoria não tem força expressiva na frequência do documento.

Como supracitado Uma vez que o desenvolvimento dos discentes é voltado para a aquisição de competências por via delas que eles estarão habilitados para o mundo do trabalho, para convivência em sociedade e para o exercício da cidadania.

As primeiras hipóteses apontam para uma orientação curricular com ênfase na obtenção do sucesso de maneira que a orientação voltada para o que se deve ensinar nas escolas habilita os estudantes para agir de determinada forma em determinados contextos. Diante disso, com as dez competências, que condensam em si os novos objetivos da educação, os estudantes são capazes de atender, através de comportamentos determinados, as demandas da vida social, política e profissional.

Desse modo, vimos que a base comum se organiza nas áreas do conhecimento, linguagens e suas tecnologias matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas

tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas vamos analisar qual o lugar ocupado pela sociologia e se houve uma perda qualitativa desse componente curricular a partir da normativa e em relação às demais orientações curriculares. Frente ao exposto, o documento é analisado a partir da categoria geral “ organização do currículo escolar”. Dessa categoria derivam três subcategorias: conteúdo curricular, competências e habilidades e abordagem epistemológica. Essa classificação nos colocará nos pontos de evidência do lugar destinado a sociologia nesse documento.

Tabela 6 - Organização do currículo escolar de acordo com a BNCC

Organização do currículo escolar	Componente	Unidade de contexto
Conteúdo Curricular	Orientação pedagógica	“[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13).
	Flexibilidade	“[...] é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, 2018, p. 479).

Competências e habilidades	Ciências humanas e sociais aplicadas Tematizar e problematizar	“A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia” (BRASIL, 2018, p. 561). “[...] a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho” (BRASIL, 2018, p. 561).
Abordagem epistemológica	Interdisciplinar Contextualizado	“[...] assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 15). “[...]contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos [...] “ (BRASIL, 2018, p. 16).

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018)

Por meio da leitura flutuante, constatou-se que esse conceito, na BNCC, possui um sentido particular, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e valores para solucionar problemas, sejam eles de ordem social, emocional ou relacionados ao ambiente de trabalho.

Na BNCC as ciências humanas e sociais aplicadas propõem seis competências específicas com suas respectivas habilidades da área estruturadas em tematizar e problematizar algumas categorias da área: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Na BNCC não temos uma indicação das especificações de cada componente curricular de ciências humanas existe uma generalização em relação ao que cada componente deve contribuir para atingir as dez competências gerais.

Na BNCC denomina-se Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, um indicador de uma perda das especificações de cada componente enquanto objeto do conhecimento, uma vez que a tecnologia está atrelada ao conhecimento e na classificação da BNCC da palavra aplicadas o que sugerir a aplicabilidade de um saber na prática voltados a interesses específicos.

Conforme vimos isso ficou evidenciado na leitura flutuante na medida que as competências específicas das ciências humanas e sociais aplicadas atendem a demandas das

dez competências gerais as quais versam sobre autonomia, decidir, cuidar de si, agir, resiliência e flexibilidade no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores. Mediante os dados apresentados nota-se que houve uma perda do lugar ocupado pela sociologia nos documentos o que se caracteriza como uma violência simbólica conforme P. Bourdieu e J. C. Passeron (1992) e Bourdieu (1989) esse tipo de violência ocorre no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta na ordem econômica, social ou simbólica. Neste trabalho vimos como ação institucionalizada, o sistema escolar a partir das orientações normativas assim como as presentes na base comum exercida como ação pedagógica que impõe os interesses e a cultura das classes e grupos dominantes.

Os conteúdos do componente são diluídos nas competências da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Para cada uma dessas seis competências foram elaboradas de cinco a seis habilidades. A normativa não diz como a sociologia será organizada nas escolas, mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma verdadeira socialização da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Há conhecimentos e conteúdos das ciências sociais orientando as competências e habilidades, mas certamente não há uma especificação clara entre os componentes curriculares que fazem parte dessa área.

Com isso temos uma perda 'do aprendizado da desnaturalização e da criticidade que a sociologia proporciona aos estudantes configurando uma violência simbólica na medida que a sociologia não está explicitamente caracterizada na ordem epistemológica e metodologia, na própria diminuição da carga horária de todos os componentes curriculares da base comum das 1800 horas total, enquanto componente obrigatório em todos os anos do ensino médio somente língua portuguesa e matemática estarão em todos os três anos.

Diante disso vemos a imposição arbitrária de uma nova proposta de organização curricular a qual se propõe a ser mais dinâmica e atrativa para os jovens, contudo estabelece uma construção curricular voltada para aparentemente atender, demandas e interesses de agentes e grupos dominantes tanto na ordem simbólica quanto na ordem produtiva. Por conseguinte temos uma valorização de áreas do conhecimento em detrimento de outras, além disso temos os conhecimentos legítimos a serem trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, o que está colocado no início da BNCC o desenvolvimento de habilidades, valores e práticas explicita o feito da organização curricular proposta na normativa escolar de forma a exigir dos discentes valores, crenças, gosto e postura dos grupos dominantes. A dita cultura universal é o maior efeito da violência simbólica, o reconhecimento da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais, por exemplo, da

medicina, da arte e da linguagem populares, em favor do saber e do saber fazer socialmente legitimados.

Aliado a isso temos a densidade de palavras plenas as quais as palavras de menor expressão foram ‘aprendizagem’, ‘conhecimento’, ‘crítica’ e ‘formação’ na BNCC. São palavras que embora tenham frequência no texto se relacionam diretamente ao objetivo da educação básica previsto na LDB de 1996. Nesse sentido temos uma contradição, pois dessa maneira percebe-se o conflito para além do que se ensinar, assim como nos coloca Bourdieu e Passeron (1992).

A partir da leitura de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975) e Bourdieu (1989) e analisando os dados vemos a perda da contribuição da sociologia para o ensino médio como uma forma de hegemonia no qual que os padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder manifesto na proposta curricular.

A produção do consenso do arbitrário cultural é a via da violência simbólica na medida que se cria um consenso de distribuição equânime da mercadoria cultural na tessitura social. A organização curricular representa o consenso a nível cultural assim como está previsto na BNCC garantir a equidade curricular nos diversos contexto nacional, mas como nos apontam Bourdieu e Passeron (1992) e Spring (2018) uma organização curricular de cunho técnico para atender as demandas de empresas que funcionam por base em informação técnica e administrativa, desse modo o conhecimento tem sido produzido e organizado de forma a beneficiar os interesses das empresas, logo percebe-se no conflito curricular na violência simbólica.

Em relação às diretrizes a palavra ‘conhecimento’ tem uma maior expressão sendo a terceira palavra com maior densidade. Esse substantivo designa a capacidade humana de entender, apreender e compreender algo diferente da BNCC sendo uma das últimas palavras com pouca frequência nesse documento, o que é contraditório na medida em que as competências asseguram o que os alunos devem saber na educação básica (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) ter a capacidade de os mobilizar, articular e integrar.

Um outro ponto a ser considerado em relação à expectativa de aprendizagem, as competências tanto nas diretrizes quanto na BNCC, dizem respeito a conteúdos mínimos e aprendizagem essenciais (habilidades, atitude e valores). o a Bourdieu (1989; 1992), isto é, através da orientação de como os currículos devem ser construídos percebemos violência simbólica na medida que se constrói uma narrativa de melhora para educação que visa a igualdade de acesso ao capital cultural distribuído por essa instituição social, a qual foi

pensada e projetada por grupos de interesses e especialista. Colocam a selecção do que vai constar no currículo enquanto saberes legítimos e relevantes e que supostamente no âmbito democrático há de beneficiar a todos,

Nesse ponto que se figura a violência simbólica uma vez que grupos e classes dominantes reproduzem no âmbito simbólico (cultural) a desigualdade social, ademais imbuído no conflito de interesses no âmbito ideológico ocorre o reconhecimento da imposição (aqui a seletividade de uma proposta curricular). Se há uma imposição de componentes curriculares com carga horária maior que outros e existe a aceitação por parte dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, além disso existem interesses que respaldam tal conformação curricular, portanto, não existe neutralidade

Nesse ponto que se figura a violência simbólica uma vez que grupos e classes dominantes reproduzem no âmbito simbólico (cultural) a desigualdade social, ademais imbuído no conflito de interesses no âmbito ideológico ocorre o reconhecimento da imposição (aqui a seletividade de uma proposta curricular). Se há uma imposição de componentes curriculares com carga horária maior que outros e existe a aceitação por parte dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, além disso existem interesses que respaldam tal conformação curricular, portanto, não existe neutralidade.

Assim como ambas as documentações pontuam as propostas curriculares exige dos discentes valores, crenças, gosto e postura que possivelmente são de interesse de grupos dominantes como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) citado na BNCC enquanto incentivadores da fundamentação pedagógica pautada em competência, logo currículo se encontra envolvido na disputa por poder uma vez que existe uma acumulação de capital cultural tal como existe a do capital econômico e isso mediado pelos interesses da economia capitalista de modo muito sutil encarnado no próprio currículo oculto.

Em relação a isso, observamos a densidade da palavra ‘aprendizagem’ conforme a tabela 1. Ela é uma das menos citadas: são apenas 3 ocorrências. O que contradiz a própria recomendação da BNCC construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC. Já na Diretriz o substantivo 'ensino' é a segunda palavra com maior ocorrência, ‘ensino’ designa um processo de instrução e geralmente está relacionada no texto a proposta pedagógica de construção dos currículos.

Nesse sentido, podemos relacionar o substantivo 'ensino' com a subcategoria 2-competência e habilidade a qual coloca a necessidade de desenvolver conhecimentos, habilidade, valores e prática algo que é similar a BNCC já que nesse documento o substantivo

‘ensino’ com a maior densidade em ambas as documentações ensino aparece junto a palavra médio quando não, ainda faz referência a essa etapa de formação da Educação Básica.

Ademais vimos desde o início, a sociologia não foi excluída do novo ensino médio e da BNCC de 2018. Contudo, ela muda de status de modo que ela não tem lugar e carga horária definidas. Na reforma do ensino médio aparece como estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Desse modo, a ação pedagógica na linguagem bourdieusiana não destaca para a construção curricular os componentes específicos. A pouca autonomia do campo de recontextualização pedagógica em relação ao campo de produção e ao campo do controle simbólico diminui, também, a autonomia das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares.

Um outro ponto problemático quanto a isso são os docentes de sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino que terão de repensar as justificativas e os modos de inserir nos processos pedagógicos. A BNCC de 2018, neste processo marcado por golpes políticos de governo, rupturas democrática geral e em particular na educação, não diz como a sociologia será organizada nas escolas, mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma verdadeira sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, sociologia não é uma ciência humana aplicada isso se atribui por exemplo a economia não cabe portanto, essa nomenclatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho vimos a frágil valoração da sociologia como componente curricular na educação básica, assim como as discussões que perpassam o fim da década de 1990 e início do século XXI. Com a chegada do dito novo Ensino Médio a sociologia tende a perder, novamente, o status de disciplina efetiva para ter apenas seus tópicos trabalhados, diluídos em outras disciplinas ou em atividades de modo interdisciplinar isso culminou de um vários debates ao longo do ano de 2017, em abril de 2018 o Ministério da Educação enviou à Câmara o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (as bases do Ensino Infantil e Fundamental já haviam sido encaminhadas e definidas), mantendo apenas português e matemática como disciplinas obrigatórias durante todo o ensino médio, ainda não definindo o papel das outras disciplinas.

Através dos dados levantados e analisados vimos como se constituiu historicamente a denominada pedagogia da competência cuja fonte emana da teoria do capital humano uma escola de pensamento econômico conhecida por sua defesa ao livre mercado da Escola de Chicago. Nesse sentido, após a segunda guerra mundial essa teoria passou a figurar o discurso legítimo do desenvolvimento econômico e social na medida em que supostamente o investimento em capital humano traria a partir do sucesso do indivíduo um crescimento econômico e superação da pobreza e desigualdade..

Nesse cenário, a educação passou a ser subordinada aos critérios e demandas de agentes envolvidos com o mundo produtivo, instituições como o Banco Mundial, a Unesco, a OCDE dentre outros agentes nacionais passaram a investir e impor a nível global quais as finalidades educacionais em todos os níveis da educação. No Brasil a proposta de construção dos currículos presente na BNCC enfatiza esses aspectos presente na centralidade de aprendizagem pautadas nas competências em relação ao desenvolvimentos de habilidades as quais diluem os conteúdos curriculares em detrimentos de saber agir programado em habilitação cognitiva e socioemocionais.

Conforme percebemos essa proposta já havia sido estabelecida antes pela própria constituição federal de 1988, Pela LDB/96, pelos parâmetros curriculares e pelas diretrizes curriculares. A Partir da reforma do ensino médio de 2017 houve a modificação da LDB/96 e assim a BNCC de 2018 foi publicada enquanto normativa cujo objetivo é certificar a todos em a nível nacional as aprendizagens essenciais. Conduto a BNCC atende aos ditames da reforma do ensino médio que prevê obrigatoriedades a todos os os componentes curriculares embora

estabeleça apenas que do total da carga horária apenas os componentes língua portuguesa e matemática permaneçam nos três anos do ensino médio.

Desse modo, o objetivo central da normativa versa em superar problemas educacionais e promover a igualdade de oportunidade escolar. As denominadas aprendizagens essenciais são materializadas em dez competências gerais as quais visam estimular a capacidade cognitiva do denominado aprender a aprender e a adaptabilidade a viver com resiliências nos vários cenários sociais e além disso conforme a teoria do capital humano ser capaz de ser tornar empregável. Diante disso vemos uma orientação de construção curricular de cunho neoliberal a qual empobrece o currículo de conteúdo na medida em que não há explicitado como cada componente curricular deve constar nos currículos e quais as respectivas carga horária cada componente deverá ocupar na distribuição das 1800h totais destinadas a uma base comum.

Aliado a isso as habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores passam a compor o currículo a fim de assegurar as dez competências da educação básica. Todo esse discurso de necessidade de mudança para um currículo mais dinâmico e flexível para preparar a juventude para a vida pós educação básica oculta interesses e conflitos que envolvem o currículo assim como foi possível observar no levantamento de dados para entendermos qual o lugar a sociologia ocupa na BNCC

A partir do referencial teórico, foi possível constatar a influência que o avanço do liberalismo e do neoliberalismo no cenário político mundial exerceu na proposição e promoção de novas políticas educacionais por agentes e agências do mercado. Assim os dados comprovam uma política educacional voltada para construção de um currículo de inclinação técnica na medida que assegura em todos os anos do ensino médio alguns componentes curriculares (língua portuguesa e matemática) em detrimento de outras. Esses componentes são pautados na administração das informações técnicas das empresas assim como nos coloca Apple (2001; 2006).

Em relação a isso vimos com Saviani (2013) que o neotecnismo se materializa na pedagogia corporativista na medida em que nas escolas passou-se a centrar o por competências em substituição ao ensino por campo disciplinar das áreas de conhecimentos. Aliado a isso , houve o ajuste do duplo papel da educação em preparar para o mundo do trabalho e para a cidadania tal como prever a constituição cidadã de 1988, a LDB de 1996 e a Reforma do Ensino Médio (2017). Ademais Saviani (2013) compara o desenvolvimento dessa a corporativização pedagógica com o processo de racionalização, produtividade e competitividade com a reestruturação capitalista a partir de 1970 o qual tinha por finalidade

moldar indivíduos com as disposições necessárias para atuar numa economia mais flexível a partir do toyotismo e em um mundo social instável com cada vez menos regulação do Estado na economia.

Ademais a violência simbólica caracteriza essa perda da sociologia nos currículos uma vez que se coloca uma imposição arbitrária medida por uma ação pedagógica de modo a selecionar o que é ou não legítimo de ser ensinado nas escolas, tal legitimidade está supostamente atrelada a interesses de grupos e classes reproduzindo a nível simbólico a desigualdade social. quanto a isso Bourdieu e Passeron (1989;1992) coloca que a escola deveria ser um agente democrático de oportunidades, mas contribui para manter a ordem social estabelecida na medida em que está organizada a privilegiar uns em detrimento de outros. Esse é um outro ponto que esse trabalho não aborda, isto é os primeiros dados nos apontam para um possível aumento de desigualdade social a partir dessa proposta de configuração curricular,

De acordo com Apple, existe uma demanda pela democratização de distribuição de conhecimento e oportunidades escolares entretanto os currículos estão envolvidos nos conflitos e contradições sociais, portanto, refletem os mesmos e também são constituídos por ideologia dos grupos e classes dominantes compondo a hegemonia um domínio sem o uso explícito da força.

O objetivo central deste trabalho foi chegar aos dados que nos direcionava a entender o lugar que a sociologia ocupa na BNCC em comparação a outros documentos que orientam a construção de currículos. Diante disso percebemos que houve uma perda do componente curricular sociologia, embora seja apontada como constituinte da base comum na lei da reforma ela é denominada como estudo e práticas de sociologia. Embora na base e a sociologia como mha as ciências humanas e sociais aplicadas houve uma descaracterização e uma sociologização dos componentes para as humanas que estão diluídas nas habilidades e competências..

Com a construção dos dados nesse trabalho não foi possível abarcar outras dimensões como a atuação docente para os professores de ciências sociais uma vez que também sofrem uma violência simbólica na medida que terão de adequar a nova configuração da proposta curricular e adaptar toda uma construção de um conhecimento historicamente constituído para as habilidades voltadas para o estímulo ao individualismo frente às atribuições individualista das dez competências gerais da educação básica.

Um outro aspecto que ameaça a permanência da sociologia no ensino médio é o próprio caráter de intermitência da mesma que passou a vigorar como componente curricular

obrigatória em 2008 com a Lei 11.684/08. Por fim, a partir das técnicas da análise de conteúdo empreendidas, foi possível aferir que há uma diferença do lugar destinado a sociologia entre as documentação analisadas, enquanto no PCN+ existe uma especificação para a construção dos componentes curriculares assim como na DCNs o incentivos à currículos construídos com base em princípios éticos, políticos e estético o que incentiva a presença dos componentes curriculares das ciências humanas na BNCC há uma perda de singularidade e descaracterização dos componentes curriculares de ciências humanas inclusive a sociologia .

Ademais vemos uma falta clara de obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio, uma não especificidade de carga horária além da subordinação de conteúdo a habilidades. Por conseguinte, o conceito de violência simbólica nos viabilizou compreender a autoridade e o poder de agentes ou instituições que são naturalizados na sociedade ocultando a dimensão de interesses que privilegiam uns em detrimento de outros, de modo que ocorre a reprodução da desigualdade social a nível também, simbólico.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. J. **A filosofia no Ensino Médio**: ambigüidades e contradições na LDB.

Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ANDRÉ, T. C. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: privatização e ameaça à escola. **Revista contra- corrente**, n. 89, p. 1-6, Agosto de 2021.

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016;

BODART, C. D. N; SILVA, R. S. Um “raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 22, 2016, p. 197-233.

BODART, C. D. N. O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências. Rev. **Cadernos Da Associação Brasileira De De Ciências Sociais**, Vol.4, nº.2 p. 131-153 jul./dez. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://Constituição(planalto.gov.br)): Acesso em 22 de julho de 2022.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 9394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://L9394(planalto.gov.br)). Acesso em 08 de Agosto de 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.684/08**, de 2 de Junho de 2008. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [L11684 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 15 de Setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 Agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 25 jun. 2014. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 16 Agosto de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Reformulação do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.br). Acesso em: 27 de Agosto de 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 08 de Agosto de 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br) . Acesso em 6 de Agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALDAS, L. A. M; VAZ, M. R.T. Michael Apple: As Contribuições para a análise de políticas de currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v.9, n.1, p. 149-157, Janeiro a Abril de 2016.

CALLEGARI, C. **A educação como prioridade**. São Paulo: s/e 2008.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, n. 126, p. 53-68, São Paulo: SP, 2020. Disponível em: Acesso em 10 de agosto de 2022.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e avanços**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FARIA, V. E. Ciências sociais: razões e vocações. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo v. 17, n. 48, 2002.

FERREIRA, W., SANTANA, D.C.D. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53.

FIDÉLIS, T. Ensino de sociologia: uma discussão sobre a legislação vigente no Brasil. **Cadernos da associação brasileira de ensino de ciências sociais** Vol.4, nº.1 p. 82-99 |jan./Jun. 2020.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman editora, 2009.

FREITAS, G. J. Juventude e Ensino Médio: Perspectivas da Sociologia entre conquistas e desafios. **Saberes em Perspectiva**, v. 4, n. 8, p. 273-279, 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALIAN, C. V. A.; PIETRI, E; SASSERON, L. H. MODELOS DE PROFESSOR E ALUNO SUSTENTADOS EM DOCUMENTOS OFICIAIS: DOS PCNS À BNCC. **Educação em Revista** .Belo Horizonte, v.37, 2021.

LIBÂNEO, J. C; FREITAS, R. A. M. D.M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico. – 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.**

LIMA, M. F. et.al. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpx, 2011.

LIMA, V. R.; GOMES, A. C. R. Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político, do percurso ao consignado em lei. **Rev. Ensino Multidisciplinaridade**, v. 6, n.1, p.1-16,2020.

LOPES, F. W. R. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais** Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245–282.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, março 2000.

MICELI, S. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil (1930-1964). **Rev. bras. Ci. Soc.** São Paulo, v.2 , n. 5, 1987.

MORAES, A. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 05-20, abril 2003.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. São Paulo: Vozes, 1998.p. 39-64.

PEREIRA, S. S; ABRANCHES, L. A; ARAÚJO, E. L. Reflexões sobre o currículo escolar e a violência simbólica. **Rev. Ensino & Pesquisa**, v.15, n. 3 2017, 67-80.

SANTOS, J. V. T. D. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online]. 108, Dezembro 2015.

SILVA, I. L. F. Fundamentos e metodologias de ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A. et all. **A sociologia vai à escola. História, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 63-92.

SPRING, J. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico - Crítica: Primeiras aproximações**, 7. ed. Campinas, SP, 2000.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n.24, jun, 2008, p.7-16.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2013.

WIERCZORKIEWICZ, A. K. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 29, 9 de agosto de 2022.

