



DEBATES

O FUTURO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA BRASILEIRA El futuro de la sociología en la escuela brasileña The future of sociology in brazilian schools

AMURABI OLIVEIRA¹

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasileira
amurabi1986@gmail.com

DIEGO GREINERT²

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasileira
diego_pnd@hotmail.com

Recebido: 08.06.2020 / Aceite: 12.12.2020

Resumo. No contexto das reformas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos, destacamos a elaboração de duas que impactam diretamente a educação secundária: a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambas as reformas são elaboradas e posteriormente implementadas em diferentes períodos políticos, o que implicou uma forte reorientação dos seus objetivos. Neste artigo examinamos o lugar da Sociologia no Ensino Médio no contexto da BNCC, considerando as diferentes versões que esta política educacional teve no período entre 2015 e 2018. Utilizamos a análise documental neste artigo, além da revisão da literatura produzida sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Podemos observar uma diminuição do espaço da Sociologia no Ensino Médio, marcada pela perda da sua obrigatoriedade, assim como outras áreas das Ciências Sociais. A proposta da BNCC desloca para os estados o papel de decidir que disciplinas escolares devem ser obrigatórias e que conteúdos devem ser lecionados, o que ocorre num contexto sociopolítico de inflexão democrática no Brasil.

Palavras-chave: ensino de sociologia; ensino de ciências sociais; currículo escolar; reforma educacional.

Resumen. En el contexto de las reformas educativas implementadas en Brasil en los últimos años, destacamos el desarrollo de dos que impactan directamente en la educación secundaria: la Reforma de la Educación Secundaria y la Base Nacional Curricular Común (BNCC). Ambas reformas han sido diseñadas y posteriormente implementadas en distintos períodos políticos, lo que implica una fuerte reorientación de sus objetivos. En este artículo examinamos el rol de la sociología en la escuela secundaria en el contexto de la BNCC, considerando las diferentes versiones que ha tenido esta política educativa en el período comprendido entre 2015 y 2018. Utilizamos en este artículo el análisis de los documentos oficiales, y la revisión de la literatura producida sobre la enseñanza de la sociología en el Brasil. Podemos observar una disminución del espacio de la sociología en la escuela secundaria, marcada por la pérdida de su naturaleza obligatoria, así como las otras ciencias sociales. La propuesta de la BNCC traslada a los estados el rol de decidir qué asignaturas escolares deben ser obligatorias y qué contenido se debe enseñar, lo que ocurre en un contexto sociopolítico de inflexión democrática en Brasil.

Palabras clave: enseñanza de sociología; enseñanza de ciencias sociales; currículum escolar; Reforma educativa.

Abstract. In the context of educational reforms implemented in Brazil in recent years, we highlight the development of two of these that directly impact secondary education: the Reform of Secondary Education and the Brazilian Learning Standards. Both reforms were designed and subsequently implemented in different political periods, which implied a strong reorientation of its objectives. In this article we examine the place of high school sociology in the context of Brazilian Learning Standards, considering the different versions that this educational policy had in the period between 2015 and 2018. We used document analysis in this article, in addition to reviewing the literature produced on sociology teaching in Brazil. We can observe a decrease in the space of high school sociology, marked by the loss of its mandatory nature, as well as other areas of Social Sciences. The Brazilian Learning Standards proposal shifts the role of deciding which school subjects should be mandatory and which content should be taught to the states, which occurs amid a socio-political context of democratic inflection in Brazil.

Keywords: teaching sociology; social sciences teaching; school curriculum; educational reform.

1. INTRODUÇÃO

Para aqueles que estão familiarizados com a literatura que trata do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro não deve ser novidade o argumento de que a história dessa disciplina no currículo escolar é marcada por avanços e retrocessos (Santos, 2004; Silva, 2010; Moraes, 2011; Oliveira, 2013b; Meucci, 2015). A sua introdução ocorrida ainda no final do século XIX em algumas escolas brasileiras acelera-se com as reformas educacionais Rocha Vaz, em 1925, e Campos, em 1931, quando passa a integrar os cursos complementares que habilitavam os estudantes da educação secundária para o ingresso no ensino superior³. Todavia, com a reforma Capanema em 1942⁴, os cursos complementares foram extintos, e com eles também a disciplina de Sociologia, ainda que tenha continuado a ser lecionada nos cursos normais⁵ (Oliveira, 2013b).

Num período recente, a discussão sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, e o regresso da sua obrigatoriedade ao currículo escolar, ganha fôlego pelo menos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/96), que estabeleceu que os que finalizassem o Ensino Médio deveria possuir conhecimentos de Filosofia e Sociologia para o exercício pleno da cidadania. Esta interpretação sobre o papel da Sociologia remete para a contribuição mais ampla que as Ciências Sociais podem trazer para o currículo escolar, considerando o compromisso de tais ciências com a formação cidadã (Santisteban e Pagès, 2007). Esta argumentação foi utilizada recursivamente para reintroduzir esta ciência no Ensino Médio como disciplina escolar obrigatória a partir de 2008, entretanto, esse *status* foi perdido com a Reforma do Ensino Médio em 2017.

Seria simplificador indicar que a Sociologia está presente no currículo escolar em períodos mais democráticos e ausente em períodos mais autoritários da história brasileira, todavia é inegável que ela se tem mostrado uma disciplina especialmente sensível aos humores políticos. De uma forma mais analítica, seria possível afirmar que a Socio-

logia escolar é continuamente impactada pelas transformações sociais e políticas do país, especialmente pelo «movimento pendular» da democracia brasileira (Avritzer, 2018). De forma comparativa, podemos observar que a Sociologia no espaço acadêmico brasileiro teve historicamente mais autonomia, expandindo-se e consolidando-se mesmo no período da ditadura militar brasileira (1964-1985), tanto na graduação quanto na pós-graduação (Liedke Filho, 2005).

Cigales e Greinert (2020) realizam um Estado da Arte acerca das publicações de Teses e Dissertações sobre o currículo nas Ciências Sociais, voltadas para o subcampo do Ensino de Sociologia, no período compreendido entre a introdução da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro até à publicação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os autores apontam para um crescimento vertiginoso de pesquisas sobre o tema entre os anos de 2013-2016, tendo uma queda nas produções nos anos de 2017 e 2018, voltando ao patamar dos anos 2010-2012. Além de expandir o número de trabalhos, também teria ocorrido o aumento dos locais de publicação destas teses e dissertações, deixando de se concentrar nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e abrindo espaço nas outras macrorregiões brasileiras, principalmente no Nordeste, dando a entender que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia induziu a um maior número de pesquisas sobre o próprio campo.

Um dos acontecimentos educacionais recentes que mais impactaram não apenas a Sociologia como as demais ciências sociais⁶ que estão presentes no currículo escolar, foi o advento da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo processo de elaboração ocorreu em diferentes momentos políticos no Brasil (iniciando-se no governo de Dilma Rousseff e sendo finalizado no de Michel Temer).

O objetivo deste artigo é refletir sobre o futuro da Sociologia no currículo escolar do Ensino Médio brasileiro, evidenciando-se principalmente as tensões que emergem da indefinição do seu lugar nesse currículo, representadas

principalmente pela dicotomia entre disciplina escolar e componente curricular. Portanto, debruçamo-nos sobre as três diferentes versões da BNCC que foram apresentadas, nas quais os termos, disciplina e componente curricular aparecem de forma indistinta, focando a análise sobre a sua versão final, publicado pelo Ministério da Educação.

Para melhor contextualizar o nosso leitor, apresentaremos de forma sintética primeiramente uma breve contextualização sobre a BNCC e a inserção da sociologia nesse documento, para então passarmos à análise do lugar da sociologia no currículo escolar a partir da versão final da Base.

2. CONTEXTUALIZAR A BNCC

Ainda que a Constituição Brasileira de 1988 já apontasse para a necessidade de um currículo nacional, prevaleceu até então no Brasil, dentro do pacto federativo, o entendimento de que isso caberia às unidades federais (estados e distrito federal) e organização curricular. Esse entendimento é reforçado com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que estabelece que o governo federal seria responsável (em termos de estruturação e regulamentação) pelas instituições por ele criadas e mantidas, bem como pelas instituições de ensino superior da iniciativa privada. Deste modo, podemos dizer que a possibilidade de conceber (ou não) um currículo nacional refletiu as tensões dentro do próprio pacto entre os órgãos federados, predominando, desde o período de redemocratização, uma organização curricular da Educação Básica a partir dos sistemas de ensino dos estados e municípios.

Ainda que não houvesse, a rigor, um currículo nacional que estabelecesse quais as disciplinas e quais os conteúdos a serem lecionados, é interessante perceber que diferentes agentes passam a competir pelo processo de delimitação destes elementos. Podemos destacar aqui, principalmente no caso do Ensino Médio, os livros didáticos e os exames de admissão para o Ensino Superior. Esse aspeto ganha fôlego com a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2010, que passa a constituir o principal meio de acesso ao Ensino Superior brasileiro, incluindo instituições públicas e privadas, utilizando, para tal, a nota obtida pelo estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Apesar de este exame se organizar em grandes áreas do conhecimento, ele indica, na sua matriz, quais as disciplinas que compõem cada área.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DC-NEM), publicadas em 2012, estabelecem as disciplinas pelas quais o Ensino Médio seria composto, estruturadas a partir de áreas de conhecimento, sendo elas: 1) Línguas: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira Moderna; d) Arte, nas suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física; 2) Matemática; Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química; 3) Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia.

Observa-se que este documento propôs uma metodologia mista, na qual o currículo do Ensino Médio se organizaria a partir de disciplinas, que seria recorte para aprofundar os conceitos, com atividades integradoras de imersão, que possibilitariam a imersão no real ou na sua simulação para compreender a relação parcial/total através de atividades interdisciplinares, compreendendo a interdisciplinaridade como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2012). Todavia, este documento indica a necessidade de se estabelecer uma base curricular comum nacionalmente, que deveria ser combinada com uma parte diversificada.

Estes acontecimentos apontam para uma reorientação do pacto federativo relativamente à organização curricular da Educação Básica brasileira, e principalmente do Ensino Médio, a partir do governo de Dilma Rousseff (2010-2016). No cerne destas transformações, em junho de 2015 iniciam-se as discussões sobre a BNCC; e já em setembro de 2015 é publicada a primeira versão para consulta pública, seguida da segunda versão, em maio de 2016 e, por fim, a terceira versão – que foi para a discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) – em abril de 2018.

É importante indicar que o estabelecimento de um currículo nacional para a Educação Básica foi objeto de diversos conflitos na esfera pública. Destaca-se a oposição representada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), bem como a forte crítica da Associação Nacional de História (ANPUH) à primeira versão apresentada, especificamente no que diz respeito ao ensino de História. Considerando-se ainda as audiências públicas realizadas, assim como os diversos fóruns de discussão, Michetti (2020, p. 11) procurou sintetizar as críticas mais recorrentes:

1 Oposição à ideia de que uma base curricular é necessária:

1a Reivindicação de que as próprias práticas escolares produzem saberes curriculares;

1b Defesa da ideia de que o país já conta com documentos curriculares suficientes.

2 Concordância com a necessidade de uma base comum, mas acompanhada de críticas:

2a Ao *conteúdo* e à *estrutura* da BNCC: à centralização e a homogeneização da Base, que dariam primazia a áreas centrais em exames padronizados internacionais de avaliação de desempenho e classificação (*rankings*); a componentes específicos da norma e seu foco em «competências»; à exclusão do Ensino Médio da norma, pois isso abriria espaço para retirar tal nível da concepção de «educação básica»; ao tratamento dado a questões de gênero e diversidade, bem como ao espaço galgado pelo ensino religioso, concebido como uma «agenda imposta» por um «lobby empresarial e religioso». Ao mesmo tempo, a Frente Parlamentar Evangélica atacou o que chamou de «ideologia de gênero», crítica que a norma acabou por integrar, implicando inclusive na exclusão dos termos «gênero» e «orientação sexual». Esta foi uma das poucas derrotas do MpB [Movimento pela Base], que chegou a fazer um manifesto contra a referida exclusão²⁸.

2b Aos *agentes* que encabeçaram o processo, o qual teria privilegiado especialistas, pesquisadores estrangeiros e agentes privados que concentram capital econômico, que careceriam de legitimidade para arbitrar sobre o tema. A propósito, Silva *et al.* (2015, p.340) demonstram que a proposta do documento feita em 2015, «contou com um número expressivo de professores/as da Educação Básica, bem maior em relação ao documento de 2014», que tinha mais elaboradores vinculados ao Ensino Superior. Os autores argumentam que isso aumentaria a legitimidade da norma junto à comunidade escolar. Porém, outra leitura possível é a de que tal mudança se deve também à oposição que vários pesquisadores vinculados à Educação Superior apresentaram à Base. E, ainda, de que o núcleo propulsor optou por se lastrear em especialistas de instituições acadêmicas internacionais.

2c Ao *processo* de construção da BNCC: à falta de espaço efetivo para críticas e contribuições e à «instrumentalização da participação» – o que foi alcunhado de «participacionismo», com «objetivo muito mais publicitário do que democrático»; à temporalidade do processo, ao «atropelo» com que a BNCC teria sido

conduzida. Curiosamente, tal aspecto foi criticado também por atores de dentro do núcleo que a encaminhou. Mesmo o Centro Lemann de Stanford não se considera contemplado nas críticas e sugestões estabelecidas às diferentes versões da Base, imputando isso ao fato de que «o pessoal das fundações tem pressa, precisa cumprir metas como em empresas».

Deste modo, é possível perceber que, longe de se ter constituído como um processo totalmente consensual, a BNCC refletiu os impasses e as disputas em torno de uma determinada visão sobre os sistemas de ensino.

Silva, Neto e Vicente (2015) apontam para o fato de que, tanto na elaboração da versão preliminar publicada em 2014 como na primeira versão da BNCC de 2015, existe um evidente desafio de criação de documentos nacionais – de políticas públicas educacionais – após o período de redemocratização. Estes autores examinam as relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as DCNEM durante o final da década de 1990 e comparam com a construção da BNCC. Neste trabalho são identificadas as equipas de formação dos dois documentos da Base, as suas proximidades e os distanciamentos, os meandros da produção de uma política pública educacional no Brasil, as suas peculiaridades e os seus efeitos. Ainda segundo os autores:

Os jogos de forças internas e externas aos sistemas de ensino têm fluxo contínuo, e isso gera também possibilidades e limites para as ações pedagógicas e para a realização dos currículos em todas as etapas e modalidades de ensino. Possibilidades de criação e inovação. Limites de continuidade das ações, das inovações e das práticas pedagógicas (Silva, Neto e Vicente, 2015, p. 333).

A partir deste «jogo de forças internas e externas» é que o documento vai sendo desenhado pelos agentes e pelas agências responsáveis pela sua criação. Num outro momento traremos uma constatação neste texto que nos auxiliará na compreensão da dinâmica produtiva da BNCC. E como bem evidencia Michetti (2020), este processo envolveu distintos agentes sociais que passaram a disputar os sentidos que o documento veio a assumir.

No dia 30 de julho de 2015 é publicado o site de consulta aos processos de produção da Base Nacional Comum Curricular e abrem-se canais de comunicação com a população através deste portal.⁷ Tal portal⁸ apresenta uma série de materiais sobre o documento, o seu processo de produção, a sua divisão por áreas, quem são os responsáveis técnicos, quais os resultados das consultas públicas,

os pareceres de todas as disciplinas, apresentando também as duas versões do documento, alguns vídeos explicativos, resultados e relatórios dos seminários estaduais, entre outras informações.

A primeira versão da BNCC recebeu cerca de 12 milhões de contribuições entre 16 de setembro de 2015 e 15 de março de 2016. Nessa versão, ocorreram consultas públicas no site do Ministério da Educação (MEC) e consultas nas escolas com a participação da direção, da equipe pedagógica, professores e estudantes.

A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, realizando a sua consulta pública entre junho e agosto de 2016. Esta fase contou com 27 seminários organizados pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) e pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) com mais de 9 mil participantes.

A terceira versão da BNCC⁹ foi elaborada entre os meses de janeiro e março de 2017, partindo da sua versão anterior, tendo contado com a colaboração do CONSED e da UNDIME, além de especialistas, associações científicas e professores universitários. Esta terceira versão foi disponibilizada em abril de 2018, não correspondendo à versão final disponível no portal do MEC, que seria aquela examinada pelo CNE.

A equipe responsável pela formulação da BNCC da disciplina de Sociologia foi composta por 5 especialistas: Marcelo Tadeu Baumann Burgos, professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio; Fabiano Farias de Souza, pertencente ao CONSED do Rio de Janeiro; Marcos Antônio da Silva, pertencente ao CONSED de Minas Gerais; Ileizi Luciana Fiorelli Silva, professora da Universidade Estadual de Londrina e Haydée Glória Cruz Caruso, professora da Universidade de Brasília. Para a comissão de leitoras e leitores críticos da disciplina de Sociologia foram convidados Carlos Benedito de Souza Martins, professor da Universidade de Brasília; Diogo Tourino de Souza, professor da Universidade Federal de Viçosa; e Helena Maria Bomeny Garchet, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A existência de um corpo de especialistas na área de ensino de Sociologia reflete o fato de que já havia uma discussão em curso na comunidade acadêmica sobre a pertinência, ou não, de um currículo nacional para esta disciplina escolar (Oliveira, 2013a).

Podemos observar, principalmente no que diz respeito aos especialistas da área de Sociologia, que se tratam de pesquisadores vinculados principalmente à Sociedade

Brasileira de Sociologia (SBS), que, apesar de ter um peso bastante significativo para esta ciência no Brasil, trata-se de uma instituição bem mais próxima das universidades do que das escolas. Radicalizando-se a crítica, pode questionar-se em que medida a visão presente nesta entidade científica é capaz de captar, ou mesmo representar, a pluralidade de visões e práticas do ensino de Sociologia no Brasil. Destaca-se ainda a ausência de especialistas vinculados às regiões norte e nordeste do Brasil.

A BNCC, seguindo a tendência apontada pelo ENEM e pelas DCNEM, organizou-se a partir de áreas de conhecimento, sendo elas: Linguagens e as suas tecnologias; Matemática e as suas tecnologias; Ciências da Natureza e as suas tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 1999, a área de Ciências Humanas tinha o acompanhamento também das suas respectivas «tecnologias». Entretanto, a partir da última versão publicada da BNCC, esta foi a única das grandes áreas que teve alteração da própria área de Ciências Humanas e as suas tecnologias para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem qualquer tipo de explicação por parte do MEC.

Na primeira versão, todas as antigas disciplinas escolares foram denominadas de componentes curriculares. Todos os componentes tiveram um capítulo específico nessa versão¹⁰. No item referente ao componente curricular de Sociologia há duas páginas e meia de argumentos afirmando a sua importância no ensino médio, o que parece apontar para uma estratégia política dos agentes envolvidos nesse processo, reafirmando o lugar desta disciplina face às disputas apresentadas. Na terceira versão da BNCC a Sociologia perdeu o *status* de componente curricular, sendo dissolvida em tópicos temáticos. A centralidade organizativa do documento desloca-se das disciplinas para os temas.

As três versões da BNCC trazem diferenças marcantes em cada uma delas. A primeira versão foi para consulta pública inclusive nas escolas, e sofreu diversas alterações, aprimorando-a para a segunda versão. No entanto, houve uma interrupção na produção da BNCC do Ensino Médio após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Isso deve-se ao fato de mudanças na legislação educacional propostas após agosto de 2016, com destaque para a Reforma do Ensino Médio, que propõe uma organização desta modalidade de ensino a partir de áreas de conhecimento.

No meio das alterações ocorridas, a Sociologia passa de componente curricular para «estudos e práticas» que se

deveria fazer presente no Ensino Médio. A versão final da BNCC assegurou, portanto, apenas o ensino de Matemática e Língua Portuguesa como disciplinas obrigatórias em todos os níveis do Ensino Médio, esvaziando-se, com isso, a ideia de se estabelecer um currículo nacional, tanto em termos de disciplinas como em conteúdos.

3. PENSAR O FUTURO DA SOCIOLOGIA NA ESCOLA

Na primeira Audiência Pública sobre a BNCC, realizada na cidade de Florianópolis, o representante do Ministério da Educação foi enfático ao indicar que «a BNCC não é currículo», apontando que seriam os estados, os responsáveis por elaborarem os seus currículos. Assim sendo, para analisarmos o futuro da Sociologia no Ensino Médio, devemos considerar as articulações, os acordos e os consentimentos que fazem parte do jogo de forças externas e internas nos sistemas de ensino (Silva, Neto e Vicente, 2015) pela disputa sobre a construção de qualquer política pública educacional.

Ao observarmos as diferentes versões deste documento, fica evidente que existe uma rutura direta e clara entre o segundo e terceiro documento. A eliminação das especificidades disciplinares ocorre sem a devida discussão acerca dos modos de produção de práticas interdisciplinares, tampouco, sobre os modelos formativos de professores. Deve ressaltar-se que no Brasil predomina uma formação docente orientada a partir dos campos disciplinares, movimento esse que se consolidou nos últimos anos, como demonstra o recuo no número de graduações em Ciências Naturais e em Estudos Sociais, paulatinamente substituídas por graduações em Biologia, Química e Física, no primeiro caso, e em História e em Geografia, no segundo.

Devemos atentar para o fato de que nas duas primeiras versões da BNCC os componentes curriculares integram áreas de conhecimento, reconhecendo-se, assim, a necessidade do diálogo interdisciplinar na construção do conhecimento escolar. Entretanto, no último documento, os componentes curriculares são suprimidos totalmente, ressaltando-se que:

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, «não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos

seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino» (BRASIL, 2009). (Brasil, 2018, p. 32).

Nesta direção, ainda que seja apontada a possibilidade de se manter os componentes curriculares, o não reconhecimento daqueles que são específicos das Ciências Sociais no Ensino Médio, incluindo-se aí a Sociologia, parece apontar para uma deslegitimação desses conhecimentos na formação escolar. Reconhecendo-se a existência de hierarquias disciplinares existentes no currículo escolar (Bernstein, 2003), seria possível inferir que as disciplinas não indicadas como obrigatórias tenderiam a perder prestígio e legitimidade.

No caso específico das Ciências Humanas e Sociais, deve ressaltar-se ainda o cenário político que se desenhou a partir de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro. No seu primeiro ano de governo os dois ministros da educação que passaram pela pasta indicaram ter como alvos principais o combate à «ideologia de gênero» e ao «marxismo cultural», além de reforçarem a compreensão de que as Ciências Sociais não deveriam ser compreendidas como investimento prioritário, questionando diretamente o financiamento público para esses cursos (Oliveira e Blois, 2019). Estes elementos tendem a apontar para um aprofundamento da hierarquização dos conhecimentos escolares, reforçando a perda de espaço das Ciências Humanas e Sociais no currículo.

As Ciências Sociais – assim como as demais disciplinas, à exceção da Matemática e da Língua Portuguesa – recuariam do campo disciplinar em direção às «áreas». Para Bernstein (2003), o processo de regionalização de disciplinas escolares teria os seguintes efeitos:

A regionalização necessariamente enfraquece tanto a base discursiva autônoma quanto a base política das disciplinas tradicionais singulares e, assim, facilita as mudanças nas estruturas organizacionais das instituições em direção a um maior controle administrativo central (Bernstein, 2003, p. 90).

É interessante perceber que, a rigor, este processo não é novo no que diz respeito à presença da Sociologia no currículo escolar. Durante a ausência da Sociologia como disciplina escolar, os seus conteúdos continuaram a existir em outras disciplinas, tais como Organização Social e Política do Brasil, que esteve no currículo do ensino médio entre 1963 e 1993. Silva (2007), para esses diferentes processos de regionalização do conhecimento sociológico no currículo escolar, indica como vai assumindo diferentes configurações ao longo do tempo.

Este processo de regionalização, entretanto, apesar de indicado pela BNCC, não é ordenado por este documento. Conforme é explicado na última versão: «Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos [...] passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular» (Brasil, 2018, p. 20). Na terceira versão do documento é delegada para os sistemas de ensino a tarefa de construção das prerrogativas sobre como, o quê e quando trabalhar os conteúdos dispostos na BNCC. Noutras duas partes podemos identificar a mesma situação:

Conforme já afirmado na Introdução, a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos.

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes (Brasil, 2018, p. 471).

É curioso o caso da BNCC. Isto por conta da sua isenção de responsabilidade de se assumir enquanto currículo. No entanto, o mesmo documento estabelece que, mesmo que as implicações de ação e gestão sobre o como, o quê e o quando ensinar algo sejam dos sistemas de ensino ou das escolas particulares, quem coordena de forma centralizada com o objetivo de fiscalizar a adequação dos currículos à BNCC será a União, pois, «(...) nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades» (Brasil, 2018, p. 21).

Silva e Neto (2020) discutindo a área de Sociologia no processo de construção da BNCC, analisa desde a versão preliminar divulgada em 2014 até a versão final publicada em 2018. Ao fazerem a análise dos documentos, os autores indicam as transformações que ocorreram nessas versões, assim como as disputas acerca do discurso pedagógico. Para os autores, teria ocorrido a partir de 2016 «(...) uma diminuição da autonomia entre o campo da produção (ou do mercado) e do campo da educação. Assim, o campo da recontextualização pedagógica oficial e da reprodução nas escolas, também viram diminuídas suas autonomias em relação ao controle do Estado e do

mercado» (Silva e Neto, 2020, p. 274). Os autores apontam ainda dois resultados acerca da versão final da BNCC: a) o enfraquecimento das fronteiras políticas e discursivas presentes nas disciplinas, com o agrupamento das disciplinas por áreas; b) o caráter socializante presente nas competências e habilidades do último documento na grande área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que deixam abertos os caminhos para que os docentes possam «aderir» ou «resistir» a estes projetos nas escolas.

Considerando-se tais aspectos, é possível inferir que a presença da Sociologia (assim como das demais Ciências Sociais), dependerá da correlação de forças no nível local, pensado principalmente a partir dos estados para o Ensino Médio, e a partir dos municípios para o Ensino Fundamental. Entretanto, contradizendo este movimento, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) continua a ser nacional, avaliando, selecionando e distribuindo livros para todas as escolas no país.

Também a manutenção do SISU como principal forma de acesso ao Ensino Superior no Brasil¹¹, parece apontar para a direção contrária do que foi desenhado na última versão da BNCC, pois o ENEM continua a estabelecer conteúdos que devem ser lecionados nacionalmente em todas as instituições de Ensino Médio no Brasil. Ainda que o ENEM também se organize em grandes áreas de conhecimento, continuam a serem indicadas como disciplinas da área de Ciências Humanas e as suas Tecnologias, as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Observa-se aqui que, por mais que a BNCC se construa em áreas, conforme o próprio ENEM, ela destoa da organização da própria área, pois as Ciências Humanas perduram como «Ciências Humanas e as suas tecnologias» neste exame nacional, ao passo que esta denominação é alterada na BNCC, conforme já indicado.

Podemos vislumbrar um cenário no qual os estados indicam determinada organização escolar em termos de disciplinas e conteúdos, que não conflui necessariamente com o que é apontado pelos Livros Didáticos e pelo ENEM, que possuem um caráter nacional.

Voltando à questão da hierarquização das disciplinas no currículo escolar, podemos ainda inferir que, dada a ausência de uma tradição de ensino enraizada nos sistemas educativos, somada à predominância de professores sem formação na área (Raizer, Caregnato, Mocelin, Pereria, 2017), a Sociologia poderia vir a perder o seu espaço enquanto disciplina escolar. A depender da configuração local, essa ciência poderia (hipoteticamente) tornar-se

apenas em «conhecimentos e práticas» dissolvidos noutras disciplinas escolares, representando uma possível leitura do que é apontado pela BNCC.

Ao que nos parece, este cenário assemelha-se àquele que havia antes de 2008, quando a Sociologia ainda não constava como disciplina obrigatória no currículo escolar. Neste sentido, são válidas para nós as colocações de Moraes (2007), ao analisar a situação das disciplinas de Sociologia e Filosofia que se encontravam no ano de 2007. Uma destas refere-se à nomeação explícita das disciplinas em questão, enquanto outras não trazem tal necessidade. Para este autor, tanto na LDBEN de 1996, quanto nos PCNEM e DCNEM, a necessidade da Sociologia e Filosofia vincula-se ao exercício da cidadania. Isto ainda ocorre na BNCC, e como expõe Moraes (2007), tal responsabilidade deveria estar presente em todas as outras disciplinas. Mas a crítica principal relaciona-se à duas questões: a primeira delas diz respeito às concepções presentes na área de Ciências Humanas que defendem a presença da Sociologia e Filosofia, no entanto:

[...] ao mesmo tempo que «bebem» naquelas outras disciplinas para se renovarem e se firmarem epistemológica e metodologicamente, quando não até discursivamente, as renegam como forma de garantir-se como saberes autônomos, territórios de objetos próprios, e ganhar maior espaço no currículo, sem ter de disputar com as disciplinas de outras áreas, diante das quais estão mais fragilizadas (Moraes, 2007, p. 8).

A segunda crítica estabelece uma série de questões sobre que disciplinas incorporariam os «conhecimentos» da Sociologia e Filosofia, que professores teriam acesso neste campo, para o ensino em sala de aula, às metodologias interdisciplinares relacionando as próprias disciplinas (Moraes, 2007). Tais pontos destacados acima dizem respeito aos documentos curriculares produzidos na década de 1990. Todavia, eles aparecem com uma nova roupagem.

O atual contexto difere do retratado por Moraes (2007), tendo em vista que, apesar dos retrocessos institucionais, houve também avanços nesse meio tempo, como a introdução da Sociologia no PNLN a partir de 2012, a criação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em rede a partir de 2018, além da consolidação acadêmica desse debate, que pode ser representada pela criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais em 2012, e o advento do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) em 2009. Entretanto, o histórico de descontinuidade dessas disciplinas

parece fazer-se presente mais do que nunca, algo que é reforçado pela fragilidade das garantias da sua permanência no currículo a partir da BNCC.

Ainda há muitas incertezas sobre o processo de implementação da BNCC, assim como da Reforma do Ensino Médio, o que tem sido objeto de crítica por parte dos professores de Sociologia que atuam nas escolas (Oliveira, Binsfeld e Trindade, 2018). Há, até ao momento, apenas alguns indicativos: 1) a Sociologia, assim como as outras disciplinas, perde o seu caráter de disciplina ou componente curricular com a mudança da segunda para a terceira versão da base; 2) As disciplinas passam a regionalizar-se a partir de grandes áreas de conhecimento; 3) Caberá aos diversos sistemas de ensino construir os seus currículos.

Com estes indicativos, verificamos que a correlação de forças se altera novamente, deslocando para os estados os processos de definição de disciplinas que devem estar presentes nos seus currículos e quais os seus conteúdos. E, neste sentido, os agentes locais, representados principalmente por escolas, universidades, sindicatos, associações científicas, etc., devem também fazer-se presentes nestes processos de definição, mesmo diante de um cenário de inflexão democrática, como este que vivemos no Brasil atualmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste texto, longe de procurarem exaurir o tema, objetivaram trazer elementos que nos possibilitassem vislumbrar um futuro possível para a Sociologia no contexto da BNCC. Como evidenciado, qualquer cenário possível só pode ser compreendido no meio de disputas entre diferentes agentes no campo educacional, inserindo-se ainda no quadro de transformações políticas e sociais pelas quais o Brasil está a passar.

Não seria possível desenvolver as nossas considerações finais neste trabalho sem uma referência mais enfática aos atuais ataques que as Ciências Sociais têm sofrido no Brasil. Como indicado anteriormente, dentro da nova conjuntura do governo Bolsonaro, o ministro da Educação, já foi propondo, na esfera pública, a descentralização do investimento nas «Faculdades de Filosofia e Sociologia», o que implicaria um impacto direto sobre os cursos de formação de professores na área. Retomando a análise realizada por Avritzer (2018, p. 275) acerca do «pêndulo da democracia» devemos considerar ainda que:

[...] temos um nível de intolerância na sociedade que é inédito: artistas e políticos sendo agredidos verbalmente nas ruas e nas redes sociais; discursos de tolerância e diversidade sendo revertidos por propostas de legislação sobre a família ou pela defesa, por setores da mídia, de uma agenda antidireitos e anti-igualdade de gênero. Todos esses reverses nos fazem supor que os elementos que motivaram a análise otimista das últimas duas décadas sobre a democracia no Brasil precisam ser colocados em perspectiva e substituídos por uma visão pendular do processo de construção da democracia no Brasil.

Tais questões evidenciam-se ainda mais quando observamos a realidade escolar. No nível mais empírico das salas de aula, ganham cada vez mais visibilidade movimentos como o «Escola sem Partido», que acusa os professores de «doutrinarem» os estudantes, ao tratarem de temas como gênero, sexualidade, cultura afro-brasileira, etc. Inegavelmente, são os professores de Ciências Sociais os mais afetados por estas questões, os primeiros a serem diretamente atacados nestes contextos, ainda que isso não seja um fenômeno localizado estritamente no Brasil, como demonstram o caso americano (Evans, 2006) e o francês (Lahire, 2016). Soma-se a isso também a forte adesão que a campanha de Jair Bolsonaro teve entre os jovens (Pinheiro-Machado, Sacalo, 2018), demarcando uma forte aproximação com uma visão mais conservadora do mundo.

Entretanto, isso leva-nos a questionar, justamente, os fundamentos didáticos e pedagógicos das Ciências So-

ciais, uma vez que lidar com temas controversos, os chamados «problemas socialmente relevantes» é algo central na ação destes professores (Pagès, 2009). Diante destes inúmeros desafios, pedagógicos e políticos, é importante reafirmar-se o lugar das Ciências Sociais no currículo escolar, especialmente considerando o seu compromisso com a formulação de um projeto democrático de sociedade.

Como exposto, apesar dos retrocessos evidentes para o ensino de Sociologia no Ensino Médio com o modelo da BNCC, houve avanços importantes na última década (Oliveira e Cigales, 2019), que contribuem para a consolidação da comunidade de pesquisadores sobre o tema, e de professores que atuam na Educação Básica.

O desvio da questão para o nível local redimensiona também o papel do diálogo entre as universidades e as secretarias de educação, bem como entre os diversos agentes escolares. Nenhuma reforma é possível sem o envolvimento dos professores, bem como sem a participação efetiva dos centros formadores. É importante enfatizar aqui que tem havido uma intensa mobilização de sindicatos, universidades, sociedades científicas em torno da relevância das Ciências Sociais nos currículos escolares e também contra os ataques que tais ciências têm sofrido (Oliveira, 2020). Não sem menor ressalva, devemos reconhecer que este redirecionamento ocorre, justamente, num momento de inflexão política no Brasil, o que pode ter consequências diretas sobre que currículos emergiram nesta conjuntura.

NOTAS

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil, com um estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, financiado com bolsa PVE CAPES. Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Pesquisador do CNPq, Brasil.

² Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Brasil. Atualmente realiza curso de Doutorado em Sociologia e Ciência Política na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Bolsista CAPES.

³ Os cursos complementares possuíam um caráter preparatório para o ensino superior, e atribuíam a seus egressos o título de Bacharel em Ciências e Letras. Esta organização assemelha-se ao *Baccalauréat* existente na França e ao *Bachillerato* na Espanha.

⁴ Importante mencionar que o governo federal não possuía a premissa de estabelecer currículos nacionais, de modo que estas reformas afetavam diretamente apenas o Colégio Pedro II. Entretanto,

este estabelecimento servia de modelo organizativo para outras escolas no país.

⁵ As escolas normais surgiram no Brasil em meados do século XIX, voltando-se para a formação de professores, integrando parte da educação secundária.

⁶ No caso brasileiro, a denominação mais comum para fazer referência às Ciências Sociais no currículo escolar é «Ciências Humanas», incluindo-se as seguintes disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A denominação «Ciências Sociais» assume outra conotação na tradição acadêmica brasileira, uma vez que os cursos de graduação em Ciências Sociais circunscrevem-se a três eixos formativos: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

⁷ Para mais informações, vide Brasil (2015a). Disponível em: <<https://goo.gl/fmsSnG>>.

⁸ É preciso esclarecer o seguinte: de 2015 até o início de abril de 2017 existia apenas um portal de acesso à BNCC. A partir da divul-

gação da 3.^a versão da BNCC para os Anos Iniciais e Ensino Fundamental, foi lançado um novo portal, relegando o primeiro à «história da BNCC», uma rutura com o que tinha sido realizado anteriormente ao processo de *impeachment*. O segundo fica então como o site da BNCC a partir de abril de 2017. Para mais detalhes, Cf: Brasil (2015b) e Brasil (2017).

⁹ Versão do Ensino dos Anos Iniciais e do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVRITZER, L. (2018). O pêndulo da democracia. *Novos Estudos*, 37(2), 273-289. doi: 10.25091/S01013300201800020006

BERNSTEIN, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. (2015a). *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – 1ª versão*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL (2015b). *Base Nacional Comum Curricular: linha do tempo*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio – 3ª versão*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

BRASIL (2012). *Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

CIGALES, M., y GREINERT, D. (2020). O debate sobre o currículo de Ciências Sociais: da lei 11.684/2008 à BNCC/2018. *Revista Espaço do Currículo*, 3(2), 235-250. doi:10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51194

EVANS, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70(5), 317-321. Recuperado de: https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_700506317.pdf

LIEDKE FILHO, E. D. (2005). A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, 7(14), 376-436. doi:10.1590/S1517-45222005000200014

MICHETTI, M. (2020). Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(102), 1-19. doi:10.1590/3510221/2020

MEUCCI, S. (2015). Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Revista Ciências Sociais UNISINOS*, 51(3), 251-260. doi:10.4013/csu.2015.51.3.02

MORAES, A. C. (2011). Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cadernos CEDES*, 31(85), 359-382. doi:10.1590/S0101-32622011000300004

MORAES, A. C. (2007). Parecer sobre o Ensino de Filosofia e de

¹⁰ Os componentes curriculares estabelecidos na primeira versão da BNCC para o Ensino Médio são: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, Biologia, Física, Química, História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia.

¹¹ Atualmente, mais de 130 Instituições de Ensino Superior públicas utilizam as notas do ENEM através do SISU para o ingresso nos seus cursos, seja de forma total ou parcial.

Sociologia. *Revista Mediações*, 12(1), 239-248. doi:10.5433/2176-6665.2007v12n1p239

OLIVEIRA, A. (2013a). O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). *Revista Espaço do Currículo*, 6(2), 355-366. doi:10.15687/rec.v6i2.15308

OLIVEIRA, A. (2013b). Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, 35 (2), 179-189. doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.2022

OLIVEIRA, A. (2020). La enseñanza de las ciencias sociales en Brasil hoy. *REIDICS – Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 207-222. doi:10.17398/2531-0968.07.207

OLIVEIRA, A., y BLOIS, J. P. (2019). La sociología como profesión. Formación, organización y prácticas de las sociólogas y los sociólogos en un escenario de cambio. *Temas Sociológicos*, (25), 9-24. Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/2161/1911>

OLIVEIRA, A., y CIGALES, M. P. (2019). O ensino de sociologia no Brasil: um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *Revista Temas Em Educação*, 28(2), 42-58. doi:10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n2.46060

OLIVEIRA, A.; BINSFELD, W., y TRINDADE, T. (2018). A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia?. *Revista Espaço do Currículo*, 11 (2), 249-259. doi:10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.36073

PAGÈS, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza en las ciencias sociales en el siglo XXI. *Cuadernos Mexico*, (1), 39-54. Recuperado de http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf

PINHEIRO-MACHADO, R., y SCALO, L. M. (2018). Da esperança ao ódio: juventude, política e pobreza do lulismo ao bolsonarismo. *Cadernos IHU ideias*, 16(278), 3-15. Recuperado de <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/278cademosihuideias.pdf>

RAIZER, L., CAREGNATO, C. E., MOCELIN, D. G., y PEREIRA, T. I. (2017). O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, 6(190), 15-26. Recuperado de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759>

SANTISTEBAN, A., y PAGÈS, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. En R. Mª ÁVILA RUIZ; J. R. LÓPEZ ATXURRA., y E. FERNÁNDEZ de LA-RREA. (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS.

SANTOS, M. B. (2004). A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. En: L. M. G. CARVALHO (Ed.). *Sociologia e Ensino em Debate* (pp. 131-180). Ijuí: Ed. Unijuí.

SILVA, I. L. F. (2007). A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Revista Cronos*, 8(2), 403-327. Recuperado de https://periodicos.ufn.br/cronos/article/view/1844/pdf_60

SILVA, I. L. F. (2010). O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. En: A. C. MORAES (ed.) *Coleção Explorando o Ensino de Sociologia* (pp. 15-44). Brasília: MEC.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A., y VICENTE, D. V. (2015). A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, 51(3), 330-342. doi:10.4013/csu.2015.51.3.10

SILVA, I. L. F., y NETO, H. F. A. (2020). O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia. *Revista Espaço do Currículo*, 3(2), 262-284. doi:10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51545